

Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante

Paula Micó-Cebrián
María-Jesús Cava
Sofía Buelga

Universidad de Valencia. España.
paumice@gmail.com
maria.j.cava@uv.es
sofia.buelga@uv.es



Recibido: 12/12/2016
Aceptado: 12/9/2017
Publicado: 16/1/2019

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido explorar la relación entre diversas variables personales y escolares (empatía, autoconcepto y percepción de ayuda del profesor), la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en alumnado de tercer ciclo de educación primaria. Además, se han analizado posibles diferencias en estas variables entre alumnado autóctono e inmigrante. En esta investigación participaron 473 alumnos (92,2% autóctonos; 7,8% inmigrantes), 52% chicos y 48% chicas, de entre 10 y 13 años ($M = 10,79$; $DT = 0,74$). Los resultados obtenidos indican mayor sensibilidad intercultural y autoconcepto emocional en alumnado inmigrante, y mayor satisfacción con la vida y autoconcepto académico en alumnado autóctono. El autoconcepto social es la principal variable predictora de la sensibilidad intercultural en alumnado inmigrante, mientras que la empatía emocional, la percepción de ayuda del profesor y el autoconcepto social lo son para el alumnado autóctono. El autoconcepto familiar y emocional son las principales variables predictoras de la satisfacción con la vida en alumnado inmigrante, y el autoconcepto familiar, académico, social y físico, para el alumnado autóctono. Estos resultados son discutidos en relación con el desarrollo de programas de intervención para favorecer la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en alumnado de primaria.

Palabras clave: educación intercultural; bienestar; educación primaria

Resum. *Sensibilitat intercultural i satisfacció amb la vida en alumnat autòcton i immigrant*

L'objectiu d'aquesta investigació ha estat explorar la relació entre diverses variables personals i escolars (empatia, autoconcepte i percepció d'ajuda del professor), la sensibilitat intercultural i la satisfacció amb la vida en alumnat de tercer cicle d'educació primària. A més, s'han analitzat possibles diferències en aquestes variables entre alumnat autòcton i immigrant. En aquesta investigació hi han participat 473 alumnes (92,2% autòctons; 7,8% immigrants), 52% nois i 48% noies, d'entre 10 i 13 anys ($M = 10,79$; $DT = 0,74$). Els resultats obtinguts indiquen major sensibilitat intercultural i autoconcepte emocional en alumnat immigrant, i major satisfacció amb la vida i autoconcepte acadèmic en alumnat autòcton. L'autoconcepte social és la principal variable predictora de la sensibilitat

intercultural en alumnat immigrant, mentre que l'empatia emocional, la percepció d'ajuda del professor i l'autoconcepte social ho són per a l'alumnat autòcton. L'autoconcepte familiar i emocional són les principals variables predictores de la satisfacció amb la vida en alumnat immigrant, i l'autoconcepte familiar, acadèmic, social i físic, per a l'alumnat autòcton. Aquests resultats són discutits en relació amb el desenvolupament de programes d'intervenció per afavorir la sensibilitat intercultural i la satisfacció amb la vida entre l'alumnat de primària.

Paraules clau: educació intercultural; benestar; educació primària

Abstract. *Intercultural sensitivity and life satisfaction in native and immigrant students*

The aim of this research was to explore the relationship between several personal and school variables (empathy, self-concept and perception of teacher support), intercultural sensitivity and life satisfaction in students in upper level of primary school. Possible differences among native and immigrant students in these variables were analyzed. A total of 473 students aged 10 to 13 years old (92.2% natives; 7.8% immigrants), of which 52% were boys and 48% were girls ($M = 10.79$, $SD = 0.74$), participated in this research. The results show higher intercultural sensitivity and emotional self-concept in immigrant students, and higher life satisfaction and academic self-concept in native students. Social self-concept is the main predictor variable of intercultural sensitivity in immigrant students, whereas emotional empathy, perception of teacher support and social self-concept are the main predictors for native students. Moreover, family and emotional self-concept are the main predictor variables of life satisfaction in immigrant students, while family, academic, social and physical self-concept are the main predictors for native students. These results are discussed in relation to the development of intervention programs to improve intercultural sensitivity and life satisfaction among primary school students.

Keywords: intercultural education; well-being; primary education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

El actual contexto escolar, al igual que otros ámbitos sociales, se caracteriza por una manifiesta diversidad cultural (Borgström, 2015; González y Ramírez, 2016; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Orcasitas, Monzón, Montaña, Tarrío y García, 2013). La diversidad cultural hace referencia a las diferencias existentes entre colectivos humanos en sus valores, normas de conducta, roles sociales y formas de transmitir el conocimiento (Aguado, 2004). Esta realidad plantea la necesidad de realizar acciones que vinculen la educación con la convivencia en sociedades culturalmente diversas (Garreta, 2011; Leiva, 2015). Así, la educación intercultural es definida como aquel modelo educativo, sustentado en el reconocimiento, respeto y valoración positiva de la diversidad,

que promueve el enriquecimiento cultural del alumnado mediante el intercambio, la cooperación y el diálogo entre personas y grupos culturalmente distintos (Aguado, 2004; Leiva, 2015; Sales y García, 1997). Desde la educación intercultural, la pluralidad cultural se concibe como un recurso educativo enriquecedor (Aguado, 2004; Leiva, 2015).

Además, crear un clima de convivencia escolar basado en la valoración positiva de la diversidad y propiciar actuaciones educativas interculturales resulta fundamental para la adecuada adaptación del alumnado inmigrante (Rodríguez, 2012). Para crear este clima es necesario desarrollar en el alumnado aquellas competencias interculturales facilitadoras de relaciones positivas con personas de culturas diferentes (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Sanhueza y Cardona, 2009). Una de estas competencias es la sensibilidad intercultural, una actitud que predispone a realizar conductas positivas ante la diversidad cultural (Ruiz-Bernardo, Ferrández-Berruoco y Sales-Ciges, 2012). Así, una mayor sensibilidad intercultural favorece la aceptación, comprensión y aprecio de las diferencias culturales (Chen y Starosta, 1996). Respecto a esta variable, en estudios realizados en nuestro país se ha constatado que las chicas, en comparación con los chicos, y las personas que han vivido un proceso migratorio o que conviven con personas de otras culturas, suelen mostrar mayores niveles de sensibilidad intercultural (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; González y Ramírez, 2016; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012; Vilà, 2006). No obstante, las variables que promueven la sensibilidad intercultural, o las posibles diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante, apenas han sido analizadas.

Una de las variables posiblemente vinculada a la sensibilidad intercultural es la empatía, cuya promoción en contextos educativos multiculturales se considera un recurso eficaz para combatir los prejuicios (González-González, Álvarez-Castillo y Fernández-Caminero, 2015). La empatía hace referencia a la capacidad para situarse en el lugar de otra persona, entendiendo su punto de vista y sus sentimientos, e incluye dos componentes: el emocional, también conocido como preocupación empática, y el cognitivo o toma de perspectiva (Garaigordobil y García, 2006). El primero incluye sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de los demás y está asociado con la experiencia emocional de sentir lo que el otro siente; mientras que el segundo remite a la habilidad para comprender el punto de vista de los demás, y se asocia a la capacidad para identificarse con las experiencias de otros (Hoffman, 2002; Jolliffe y Farrington, 2006). La empatía ha sido relacionada con un mayor agrado hacia miembros de otras culturas (Aboud y Levy, 2000), menos actitudes racistas y prejuicios (Albiero y Matricardi, 2013; Shih, Stotzer y Gutiérrez, 2013) y mayor tolerancia a la diversidad (Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012); siendo más relevante su componente emocional (Belacchi y Farina, 2012; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale, Griffith, Durkin y Maass, 2005). Sería, por tanto, interesante analizar su relación con la sensibilidad intercultural y explorar posibles diferencias entre alumnado que ha vivido o no un proceso migratorio.

Por otra parte, el hecho de considerar la educación intercultural como positiva y enriquecedora supone también un acercamiento a los planteamientos de la psicología positiva, centrados en la potenciación del bienestar de las personas identificando aquellos recursos, internos y externos, que favorecen su desarrollo saludable (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Marina, Rodríguez y Lorente, 2015; Oliva et al., 2010). Uno de los constructos más estudiados desde la psicología positiva es la satisfacción con la vida, que hace referencia al juicio mediante el que las personas evalúan de manera subjetiva y global la calidad de sus propias vidas, juzgándola en su conjunto como más o menos satisfactoria (Diener, 1994; Proctor, Linley y Maltby, 2009). Las investigaciones sobre satisfacción con la vida en preadolescentes y adolescentes han constatado su relación con el autoconcepto, así como también con determinados estresores sociales (Proctor et al., 2009). La adaptación a un nuevo contexto cultural que experimenta el alumnado inmigrante podría incidir en su satisfacción con la vida, sensibilidad intercultural y autoconcepto, aunque estos aspectos apenas han sido explorados previamente. En uno de los escasos estudios realizados en España sobre diferencias en autoconcepto entre alumnado autóctono e inmigrante, se constató mayor autoconcepto social y familiar en alumnado autóctono y mayor autoconcepto emocional en alumnado de origen magrebí (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007). Sin embargo, posibles diferencias en sensibilidad intercultural y en satisfacción con la vida no han sido analizadas.

Sin duda, el profesorado es también un elemento clave para promover la tolerancia a la diversidad, propiciar relaciones positivas entre alumnos y mejorar su bienestar, incidiendo en sus actitudes hacia la escuela, los estudios y los compañeros (Cava, Povedano, Buelga y Musitu, 2015; Debarbieux y Blaya, 2009; Manota y Melendro, 2016; Palomero y Fernández, 2002). Un clima escolar positivo, caracterizado por el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesores y alumnos, favorece una mayor satisfacción con la vida, un autoconcepto positivo y menores sentimientos de soledad en el alumnado, al tiempo que reduce la violencia escolar (Cava, 2013; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016; Pérez-Carbonell, Ramos-Santana y Serrano, 2016). La calidad de la relación con el profesor podría también influir en la sensibilidad intercultural del alumnado, tanto autóctono como inmigrante.

La presente investigación se plantea con la finalidad de profundizar en las relaciones entre estas variables, en alumnado autóctono e inmigrante. Así, un primer objetivo se centra en analizar posibles diferencias en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida, empatía (emocional y cognitiva), autoconcepto (familiar, académico, físico, emocional y social) y percepción de ayuda del profesorado en alumnado autóctono e inmigrante. Un segundo objetivo consiste en explorar en qué medida las variables de empatía (emocional y cognitiva), autoconcepto (familiar, académico, físico, emocional y social), satisfacción con la vida y percepción de ayuda del profesor contribuyen a la sensibilidad intercultural en alumnado autóctono e inmigrante. Un tercer

objetivo es explorar en qué medida las variables de empatía (emocional y cognitiva), autoconcepto (familiar, académico, físico, emocional y social), sensibilidad intercultural y percepción de ayuda del profesor contribuyen a la satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante.

En relación con el primer objetivo, y teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas, se plantea como hipótesis la existencia de diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante en sensibilidad intercultural y autoconcepto. En cuanto al segundo objetivo, se espera que la sensibilidad intercultural se encuentre vinculada principalmente, tanto en alumnado autóctono como inmigrante, con la empatía, el autoconcepto y la ayuda percibida del profesorado. Respecto al último objetivo, se espera que la satisfacción con la vida se encuentre vinculada principalmente, tanto en alumnado autóctono como inmigrante, con el autoconcepto y la percepción de ayuda del profesorado.

2. Método

2.1. Participantes

En esta investigación participaron 473 alumnos de último ciclo de educación primaria (5º y 6º curso), de entre 10 y 13 años ($M = 10,79$, $DT = 0,74$), 52% ($N = 246$) chicos y 48% ($N = 227$) chicas. En cuanto a su procedencia, el 92,2% ($N = 436$) habían nacido en España y un 7,8% ($N = 37$), en otros países. Este porcentaje de alumnado inmigrante es similar al que está escolarizado actualmente en España en educación primaria (8,7%), según datos del MECD. De los alumnos nacidos fuera de España, la mayoría provienen de América Latina (78,4% de los inmigrantes); y es considerablemente menor el porcentaje de alumnado inmigrante nacido en África del Norte (8,1%), Europa del Este (5,4%), América del Norte (2,7%), Europa central y mediterránea (2,7%) y Lejano Oriente (2,7%). Se trata de alumnado inmigrante de primera generación, que ha vivido junto a sus padres el proceso migratorio. Solo un pequeño porcentaje del alumnado participante (3%) ha nacido en España, habiendo inmigrado previamente ambos padres o uno de ellos. Los alumnos participantes cursaban sus estudios en ocho centros educativos de educación primaria de Castilla-La Mancha, seis de titularidad pública y dos concertados, que fueron seleccionados mediante muestreo incidental, tratando de abarcar la representatividad de los centros educativos de esta comunidad autónoma. El nivel socioeconómico del alumnado participante es medio.

2.2. Instrumentos

Escala de sensibilidad intercultural (Micó-Cebrían y Cava, 2014). Esta escala consta de 10 ítems y evalúa la predisposición del alumnado a relacionarse y compartir actividades y espacios con alumnos de otras culturas, así como su agrado con esta interacción (ejemplo, «¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño/a de tu clase que ha nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?»). Los ítems se contestan mediante la escala Likert, con cinco

posibilidades de respuesta, desde 1 (*nada*) hasta 5 (*mucho*). Su estructura factorial fue analizada mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando para cada tipo de análisis una submuestra diferente. Ambos análisis factoriales confirmaron su estructura unidimensional. Mediante AFE se obtuvo un único factor que explicó un 46,31% de varianza total y cuya fiabilidad (alpha de Cronbach) fue ,89. En el AFC, realizado con la segunda submuestra, se obtuvieron adecuados índices de bondad de ajuste del modelo, $\chi^2 = 36,355$; $gl = 35$; $p > ,05$; CFI = ,999; NNFI = ,999; RMSEA = ,013 (,000-,049), que confirmaron su estructura unidimensional. En esta segunda submuestra se obtuvo un alpha de Cronbach de ,87.

Escala de satisfacción con la vida (SWLS), de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985; adaptación Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Esta escala consta de 5 ítems, integrados en un único factor, que ofrecen un índice general del grado de satisfacción que las personas tienen con su vida (ejemplo, «La mayoría de las cosas en mi vida son como me gustaría que fueran»). Los ítems se responden mediante la escala Likert, con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). Su fiabilidad en esta investigación (alpha de Cronbach) fue ,72.

Escala básica de empatía (Basic Empathy Scale- BES), de Jolliffe y Farrington (2006). Esta escala consta de 20 ítems, integrados en dos factores: empatía emocional y empatía cognitiva. El factor empatía emocional incluye 11 ítems relativos al grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona (ejemplo, «Las emociones de mis amigos me afectan mucho»). El factor empatía cognitiva incluye 9 ítems que evalúan la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona (ejemplo, «Me resulta difícil saber cuándo mis amigos están asustados»). A estos ítems se responde mediante la escala Likert, con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). En esta investigación la consistencia interna (alpha de Cronbach) de los factores empatía emocional y empatía cognitiva fue ,74 y ,67, respectivamente.

Autoconcepto forma 5-AF5, de García y Musitu (1999). Esta escala consta de 30 ítems, integrados en 5 factores de 6 ítems que evalúan la percepción que el alumno tiene de sí mismo en diferentes ámbitos: autoconcepto social, relativo al concepto de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales (ejemplo, «Consigo fácilmente amigos»); autoconcepto académico, relativo al ámbito escolar (ejemplo, «Mis profesores me consideran un/a buen/a alumno/a»); autoconcepto familiar, centrado en el ámbito familiar (ejemplo, «Me siento querido/a por mis padres»); autoconcepto emocional, relativo a la capacidad de mantener estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles (ejemplo, «Me asusto con facilidad»), y autoconcepto físico, referido a las características físicas (ejemplo, «Me gusta como soy físicamente»). A los ítems se responde mediante la escala Likert, con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). En esta investigación, su consistencia interna (alpha de Cronbach) fue ,68 autoconcepto social; ,87 autoconcepto académico; ,73 autoconcepto familiar; ,71 autoconcepto emocional, y ,69 autoconcepto físico.

Escala de clima escolar (Classroom Environment Scale, CES), de Moos y Trickett (1973; adaptación Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). En esta investigación se ha utilizado únicamente la subescala de percepción de ayuda del profesor, que consta de 10 ítems integrados en un único factor que evalúan la percepción que los alumnos tienen del grado de apoyo y ayuda que les ofrecen sus profesores. Las opciones de respuesta son dos: *Verdadero* y *Falso*. Su fiabilidad (alpha de Cronbach) en esta investigación fue ,63.

2.3. Procedimiento

Inicialmente, se contactó con varios centros educativos mediante una carta de presentación donde se explicaba el proyecto de investigación y se solicitaba una entrevista personal para tratar con detalle los objetivos del mismo. Posteriormente, se realizaron entrevistas con los equipos directivos de los centros interesados en colaborar. Todos los centros con los que se contactó en esta segunda fase aceptaron participar en la investigación. Previamente a la aplicación de los instrumentos, se informó a las familias sobre la investigación y se solicitó su consentimiento para la participación de sus hijos. Personal investigador llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de manera colectiva en las aulas habituales durante aproximadamente una hora. Antes de cumplimentar los instrumentos se explicó al alumnado la forma de respuesta a los ítems y se comprobó mediante la realización de algunos ejemplos que todos entendían el procedimiento de respuesta. Se informó también al alumnado que su participación en la investigación era voluntaria, anónima y confidencial, y que podían no participar si así lo deseaban. Ningún alumno rehusó hacerlo.

2.4. Análisis de datos

Para analizar posibles diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante en las variables incluidas en esta investigación se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Posteriormente, en ambas muestras por separado, se realizaron análisis de regresión múltiple con el fin de analizar la capacidad predictiva de las variables de empatía (emocional y cognitiva), autoconcepto (familiar, académico, social, físico y emocional), satisfacción con la vida y percepción de ayuda del profesor en relación con la sensibilidad intercultural. El análisis de regresión múltiple es una técnica estadística de análisis multivariante que permite examinar las relaciones entre una variable criterio y un conjunto de variables independientes, explorando la capacidad predictiva de estas últimas. Finalmente, se realizaron también análisis de regresión múltiple, con ambas muestras por separado, para analizar la capacidad predictiva de las variables de empatía (emocional y cognitiva), autoconcepto (familiar, académico, social, físico y emocional), sensibilidad intercultural y percepción de ayuda del profesor en relación con la satisfacción con la vida. Para los distintos modelos de regresión realizados la significación global del modelo se interpretó mediante el valor del estadístico F y su rele-

vancia mediante los valores de R2. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS-22.

3. Resultados

En primer lugar, en la tabla 1 se muestran los resultados del análisis de las diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante en las variables consideradas. En esta tabla se observan medias significativamente superiores en el alumnado autóctono en satisfacción con la vida ($t = 2,11$; $p < ,05$) y autoconcepto académico ($t = 3,09$; $p < ,01$), y en el alumnado inmigrante en sensibilidad intercultural ($t = -2,55$; $p < ,05$) y autoconcepto emocional ($t = -2,43$; $p < ,05$). No se observan diferencias significativas entre ambos grupos en empatía emocional y cognitiva, autoconcepto social, familiar y físico, y ayuda percibida del profesorado.

A continuación, en la tabla 2 se muestran los resultados de los análisis de regresión realizados con alumnado inmigrante y autóctono, por separado, considerando como variable dependiente la sensibilidad intercultural y como variables predictoras, la satisfacción con la vida, empatía emocional, empatía cognitiva, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, autoconcepto físico y percepción de ayuda del profesor. En esta tabla se muestran solo las variables predictoras significativas de la sensibilidad intercultural. En la tabla se observa que en el alumnado nacido en España es la empatía emocional ($\beta = ,223$; $p < ,001$) la variable con

Tabla 1. Medias (y desviaciones típicas) en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida, empatía, autoconcepto y percepción de ayuda del profesor en alumnado de tercer ciclo de primaria en función de su procedencia (autóctonos-inmigrantes)

	Alumnado autóctono M (DT)	Alumnado inmigrante M (DT)	Valor t (diferencias medias)
Sensibilidad intercultural	37,91 (7,84)	41,35 (8,04)	-2,55* (-3,44)
Satisfacción con la vida	19,19 (4,09)	17,30 (5,33)	2,11* (1,90)
Empatía emocional	39,28 (7,27)	38,54 (9,16)	0,56 (0,74)
Empatía cognitiva	36,38 (5,04)	36,03 (6,10)	0,39 (0,35)
Autoconcepto académico	24,11 (4,41)	21,78 (4,26)	3,09** (2,33)
Autoconcepto social	24,68 (3,70)	23,78 (4,00)	1,40 (0,89)
Autoconcepto emocional	19,26 (4,73)	21,22 (4,34)	-2,43* (-1,96)
Autoconcepto familiar	27,12 (3,14)	26,00 (3,79)	1,73 (1,12)
Autoconcepto físico	24,00 (4,95)	23,06 (3,86)	1,34 (0,94)
Ayuda del profesor	16,64 (1,93)	17,03 (1,98)	-1,16 (-0,39)

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del programa SPSS.

Tabla 2. Análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la sensibilidad intercultural

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
Alumnado autóctono			
	,104	15,716	
Empatía emocional			,223***
Ayuda profesor			,180***
Autoconcepto social			,123*
Alumnado inmigrante			
	,100	4,219	
Autoconcepto social			,362*

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del programa SPSS.

mayor peso, seguida de la ayuda percibida del profesor ($\beta = ,180$; $p < ,001$) y del autoconcepto social ($\beta = ,123$; $p < ,05$). Estas tres variables explican en conjunto el 10,4% de la varianza total en sensibilidad intercultural del alumnado autóctono. Sin embargo, en el alumnado nacido fuera de España es el autoconcepto social ($\beta = ,362$; $p < ,05$) la única variable predictora de la sensibilidad intercultural, explicando esta variable el 10% de la varianza total.

Finalmente, en la tabla 3 se muestran los resultados de los análisis de regresión realizados con alumnado inmigrante y autóctono, por separado, considerando como variable dependiente la satisfacción con la vida y como variables predictoras, la sensibilidad intercultural, empatía emocional, empatía cognitiva, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, autoconcepto físico y percepción de ayuda del profesor. En esta tabla, que incluye únicamente las variables predictoras significativas, se aprecia que para el alumnado nacido en España el autoconcep-

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la satisfacción con la vida

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
Alumnado autóctono			
	,222	28,175	
Autoconcepto familiar			,320***
Autoconcepto académico			,167**
Autoconcepto social			,109*
Autoconcepto físico			,107*
Alumnado inmigrante			
	,447	12,713	
Autoconcepto familiar			,471**
Autoconcepto emocional			,349*

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del programa SPSS.

to familiar ($\beta = ,320$; $p < ,001$) es la variable con mayor peso, seguida del autoconcepto académico ($\beta = ,167$; $p < ,01$), el autoconcepto social ($\beta = ,109$; $p < ,05$) y el autoconcepto físico ($\beta = ,107$; $p < ,05$). Estas cuatro variables explican en conjunto el 22,2% de la varianza total en satisfacción con la vida del alumnado autóctono. Para el alumnado inmigrante es también el autoconcepto familiar ($\beta = ,471$; $p < ,01$) la variable con mayor peso, seguida del autoconcepto emocional ($\beta = ,349$; $p < ,05$). Ambas variables explican el 44,7% de la varianza total en satisfacción con la vida, lo que supone un porcentaje considerable de varianza explicada.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo, relativo al análisis de las posibles diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida, empatía, autoconcepto y percepción de ayuda del profesor, los resultados obtenidos indican la existencia de algunas diferencias significativas entre ambos grupos. Así, en línea con los resultados obtenidos en estudios previos, se confirma una mayor sensibilidad intercultural y, por tanto, una mayor apertura a conocer y relacionarse con alumnos de otras culturas en el alumnado inmigrante; una mayor predisposición que también ha sido observada en personas de diferentes edades que han vivido un proceso migratorio (Barron y Dasli, 2010; González y Ramírez, 2016; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sanhuesa et al., 2012; Vilà, 2006). Estas diferencias podrían relacionarse con el mayor contacto que el alumnado inmigrante tiene con personas de otras culturas y, ciertamente, los estudios sobre sensibilidad intercultural coinciden en resaltar la importancia del contacto con personas de culturas diferentes para el desarrollo de esta competencia intercultural (Vázquez-Aguado y Fernández-Borrero, 2012).

Además, los resultados obtenidos muestran que el alumnado inmigrante tiene también un mayor autoconcepto emocional, un hallazgo similar al de León et al. (2007), quienes constataron igualmente mayor autoconcepto emocional en alumnado de origen magrebí. León et al. (2007) consideran que este hecho puede deberse a la mayor necesidad que los alumnos inmigrantes tendrían de controlar el miedo, el nerviosismo y las preocupaciones, y de resistir la tensión derivada del proceso migratorio y la adaptación a la nueva cultura de acogida. Sin embargo, aunque estos alumnos muestran mayor autoconcepto emocional, los resultados obtenidos en esta investigación indican también una menor satisfacción con la vida y un autoconcepto académico más negativo. El autoconcepto más negativo que los alumnos inmigrantes tienen de sí mismos en el ámbito académico podría relacionarse con ciertas dificultades de adaptación al contexto escolar. En este sentido, algunos autores coinciden en que, todavía hoy, en el currículo educativo existe una orientación monocultural que hace que la cultura dominante imponga unos determinados valores que favorecen la marginalidad de las culturas minoritarias (Díez, 2014; Essomba, 2006; Martín, 2003; Soler, 2013). Estos aspectos curriculares deberían

tenerse en cuenta de forma prioritaria, si se desea favorecer la integración escolar del alumnado inmigrante, mejorar su rendimiento académico y favorecer su autoconcepto en este ámbito. Un autoconcepto académico negativo podría, además, influir posteriormente en sus aspiraciones educativas y expectativas de éxito, propiciando un abandono escolar temprano, por lo que es una variable en la que las intervenciones educativas deberían centrarse. Una mayor inclusión de la diversidad cultural en el currículo académico podría incidir positivamente en el autoconcepto académico del alumnado inmigrante y favorecer las relaciones interculturales.

Respecto a su menor satisfacción con la vida, este resultado podría estar vinculado a los cambios que estos alumnos han experimentado y al mayor número de situaciones difíciles que han afrontado. Además, durante la preadolescencia y la adolescencia, a los cambios vinculados al proceso migratorio se unen los cambios propios de esta etapa evolutiva (Michael, 2009; Phinney, 2000). Así, en esta etapa el alumnado inmigrante debe también conjugar en el proceso de formación de su identidad el hecho de estar expuesto a dos culturas, su cultura de origen y la cultura de acogida. Este alumnado deberá desarrollar estrategias que le permitan conciliar las posibles contradicciones entre ambas culturas y construir una identidad coherente y equilibrada en la que se protejan los lazos afectivos con su cultura de origen y, al mismo tiempo, se consigan las destrezas necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en la cultura dominante (De la Mata, García, Santamaría y Garrido, 2010; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). La mayor complejidad que estos alumnos deben afrontar para conciliar ambas culturas podría incidir en una menor satisfacción con la vida. No obstante, los estudios sobre satisfacción con la vida en alumnado inmigrante son muy escasos y son necesarias futuras investigaciones que permitan profundizar en las variables que pueden incidir en ella. Como señalan Proctor et al. (2009), aspectos tales como las circunstancias que rodean el proceso migratorio (por ejemplo, si es forzoso o voluntario), el apoyo de la familia, la capacidad del grupo cultural de origen para ofrecer apoyo o la existencia o no de rechazo hacia su cultura de origen son aspectos que pueden reducir o ampliar el impacto del proceso migratorio en la satisfacción con la vida de alumnos preadolescentes y adolescentes. Desde el ámbito educativo, las estrategias dirigidas a mejorar la integración social y escolar del alumnado inmigrante pueden ser útiles para ayudarles a afrontar los cambios vinculados a la adolescencia y al propio proceso migratorio, propiciando en ellos un mayor nivel de satisfacción con la vida.

Por otra parte, aunque el alumnado inmigrante muestra una mayor sensibilidad intercultural y una menor satisfacción con la vida, los resultados obtenidos no indican diferencias con el alumnado autóctono en autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto físico, empatía emocional, empatía cognitiva y percepción de ayuda del profesor. Ambos grupos no difieren en estas variables, si bien al explorar qué variables tienen mayor capacidad predictiva con respecto a la sensibilidad intercultural, el segundo objetivo de esta investigación, sí se observan nuevamente algunas diferencias entre ambos

grupos. Así, aunque inicialmente se planteó como hipótesis que la empatía, el autoconcepto y la percepción de ayuda del profesor contribuirían significativamente a predecir la sensibilidad intercultural en ambos grupos, en el alumnado inmigrante únicamente el autoconcepto social tuvo capacidad predictiva. En el alumnado autóctono las variables predictoras de la sensibilidad intercultural fueron la empatía emocional, la percepción de ayuda del profesor y el autoconcepto social.

Es interesante destacar que, entre todas las variables analizadas, es el factor emocional de la empatía el que tiene una mayor relevancia en la explicación de la sensibilidad intercultural del alumnado autóctono. Este resultado es coherente con los obtenidos por Nesdale et al. (2005) y Lozano y Etxebarria (2007), que coinciden en señalar que la dimensión afectiva de la empatía, o preocupación empática, tiene un valor esencial en la formación de las actitudes de los escolares hacia miembros de grupos culturales minoritarios y también en su tolerancia a la diversidad. Es posible que la empatía emocional explique parte de la sensibilidad intercultural porque ambos constructos hacen referencia a aspectos afectivos del desarrollo humano. De este modo, el componente emocional de la empatía remite a sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de los demás y se asocia a la capacidad para experimentar una respuesta emocional semejante a la de otra persona (Jolliffe y Farrington, 2006; Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe y García-Cueto, 2016). Por su parte, la sensibilidad intercultural se refiere al componente emocional de la competencia comunicativa intercultural, relativo a la capacidad para proyectar emociones positivas a través de la aceptación, comprensión y apreciación de las diferencias culturales (Chen y Starosta, 1996). Estos resultados hacen, además, patente la importancia de distinguir entre ambos componentes de la empatía.

Respecto al papel del profesorado en la formación y desarrollo de la sensibilidad intercultural del alumnado, su relevancia parece mayor en alumnos autóctonos, debido quizás a que inicialmente el alumnado inmigrante ya muestra una mayor predisposición a relacionarse con alumnos de otras culturas. El profesorado, ciertamente, ejerce una influencia primordial en la formación de actitudes en sus alumnos (Díez, 2014; Leiva, 2015; López, 2015; Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008), y los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la percepción del alumnado autóctono del grado de apoyo, preocupación y amistad que el profesorado les demuestra tiene un peso importante en el desarrollo de actitudes positivas, de respeto y de aprecio hacia las diferencias culturales.

Además, estos resultados resaltan especialmente la importancia del autoconcepto social en la mayor sensibilidad intercultural del alumnado, mostrando así la conexión existente entre la confianza en la propia capacidad para establecer relaciones sociales y la mayor apertura a conocer personas de culturas diferentes. El autoconcepto social contribuye a explicar la sensibilidad intercultural tanto en alumnado autóctono como inmigrante, siendo además la única variable significativa en este último grupo. Este resultado no es coincidente con el obtenido por León et al. (2007), quienes constataron mayor

autoconcepto social en alumnos nacidos en España con actitudes más negativas hacia sus compañeros inmigrantes. León et al. (2007) consideran este resultado paradójico y lo justifican a través de la posible necesidad de identificación social con el endogrupo, y la consiguiente devaluación del exogrupo para mantener una imagen positiva del grupo de pertenencia. No obstante, otras investigaciones previas, en el sentido de lo esperado, encuentran relaciones negativas entre los prejuicios culturales y el autoconcepto social, familiar y global de los adolescentes (Garaigordobil, 2000) y un mayor autoconcepto social en alumnos con mayor sensibilidad intercultural (Micó-Cebrián y Cava, 2014). En el alumnado inmigrante, un mayor autoconcepto social podría implicar una mayor confianza en las propias capacidades para iniciar relaciones interpersonales con alumnos de otras culturas y suponer un facilitador de la adaptación a la nueva cultura.

Finalmente, respecto a las variables más vinculadas con la satisfacción con la vida, se observan ciertas similitudes y diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante. En ambos grupos es el autoconcepto familiar la variable que contribuye en mayor medida a su satisfacción con la vida. Ciertamente, estudios previos han constatado relaciones significativas entre autoconcepto y satisfacción con la vida (Cava, Buelga y Musitu, 2014; Furr y Fander, 1998; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Proctor et al., 2009). Los resultados de esta investigación confirman esta relación, al tiempo que resaltan la especial relevancia de la dimensión familiar del autoconcepto (Cava et al., 2014; Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998; Levin, Dallago y Currie, 2012). Por otra parte, se observan también algunas diferencias entre alumnado autóctono e inmigrante. Así, mientras el autoconcepto académico, social y físico es relevante para la explicación de la satisfacción con la vida del alumnado autóctono; en el alumnado inmigrante únicamente el autoconcepto emocional muestra capacidad predictiva. Estas diferencias destacarían la importancia que tiene la estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles en la satisfacción con la vida de los adolescentes que han vivido un proceso migratorio, y que han tenido que adaptarse a un nuevo país y a una nueva cultura.

Por otra parte, es necesario destacar también la existencia de ciertas limitaciones en la presente investigación. Así, su naturaleza transversal no permite establecer relaciones de causalidad y sería conveniente realizar estudios longitudinales. En futuros estudios sería también interesante combinar la metodología cuantitativa utilizada en esta investigación con metodologías cualitativas que permitan conocer mejor la percepción que los alumnos autóctonos e inmigrantes tienen sobre las relaciones interculturales y las culturas diferentes a la suya. Asimismo, la investigación se podría enriquecer con una medición de la percepción del profesorado sobre la predisposición de sus alumnos a conocer y relacionarse con sus compañeros de otras culturas. Otras variables de interés que convendría incluir en posteriores estudios son las relativas a las características del proceso migratorio vivido, el tiempo que los alumnos llevan en la cultura de acogida, o posibles diferencias en función del dis-

tinto origen cultural del alumnado inmigrante, para lo que sería necesario ampliar esta muestra. No obstante, y a pesar de estas limitaciones, esta investigación aporta resultados interesantes sobre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante, y contribuye a incrementar el conocimiento en un área de estudio poco explorada en nuestro contexto cultural. Debido al hecho de que cada vez es mayor la multiculturalidad existente en nuestras aulas, los estudios sobre relaciones interculturales deberían incrementarse con el fin de desarrollar estrategias que favorezcan la convivencia en la diversidad.

A modo de conclusión, los resultados de esta investigación señalan la mayor sensibilidad intercultural y autoconcepto emocional del alumnado inmigrante, así como su menor satisfacción con la vida y su menor autoconcepto académico. Estos datos resaltan la necesidad de potenciar la sensibilidad intercultural en el alumnado autóctono como medio para favorecer las relaciones interculturales, y la importancia de prestar mayor atención a potenciar el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida en el alumnado inmigrante. En cuanto a las estrategias concretas que pueden favorecer la sensibilidad intercultural del alumnado autóctono, los resultados obtenidos en relación con las variables que predicen en mayor medida esta variable pueden ofrecernos algunas pistas sobre en qué aspectos incidir más. Así, en el alumnado autóctono se destaca la importancia de desarrollar actividades y programas de intervención que desarrollen su empatía emocional, como un componente favorecedor de las relaciones interculturales. La necesidad de invertir esfuerzos en potenciar en el alumnado recursos personales y sociales, tales como la empatía y el autoconcepto positivo, debería ser considerada en mayor medida en los proyectos educativos y en las programaciones de los centros. Otra variable con capacidad predictiva para la sensibilidad intercultural es la ayuda percibida del profesorado, lo que indica la necesidad de prestar mayor atención a la formación de este en aspectos relativos a la interculturalidad y a su papel favorecedor de la convivencia intercultural. Por último, se observa, tanto en alumnado autóctono como inmigrante, una clara vinculación entre un autoconcepto social positivo y una mayor apertura a relacionarse con personas de otras culturas, por lo que potenciar las competencias sociales y promover la integración social de todo el alumnado se muestra como una estrategia favorecedora de relaciones interculturales positivas y de una mejor convivencia escolar.

Respecto a la satisfacción con la vida, la mejora del autoconcepto familiar es un aspecto fundamental en el que intervenir tanto en alumnado autóctono como inmigrante, al tiempo que convendría prestar mayor atención al autoconcepto emocional del alumnado inmigrante. El desarrollo de programas de intervención que estén dirigidos a mejorar la comunicación con las familias y a facilitar su implicación en los centros educativos puede incidir positivamente en las relaciones familiares y en el autoconcepto familiar de los hijos. En cuanto al alumnado inmigrante, aunque muestra un mayor autoconcepto emocional que el alumnado autóctono, la potenciación de esta dimensión

concreta del autoconcepto puede resultar especialmente útil, puesto que esta variable incide de manera destacada en su satisfacción con la vida.

Estas diferentes propuestas de intervención deberían incluirse de manera transversal en el currículo educativo y trabajarse a través de metodologías como el aprendizaje cooperativo, la resolución positiva de conflictos o el fomento de la reflexión y la conciencia crítica mediante el desarrollo de casos prácticos, debates y simulaciones (Bash, 2014; Leiva, 2015; Sanhueza, Cardona y Friz, 2011). Además, tal como se ha señalado, resultaría necesario llevar a cabo, de manera complementaria, iniciativas en las que se favorezca la participación de las familias y de las distintas entidades sociales desde las que se fomente el respeto, la estima y la confianza entre el alumnado (Leiva, 2015; Osuna, 2012). El desarrollo de la educación intercultural sería, además, el primer paso para intervenciones educativas más amplias y no limitadas únicamente a la escuela, cuyo propósito final sea lograr que el clima de entendimiento y tolerancia se traslade a la sociedad (Leiva, 2013). Para ello, es necesario entender la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor, e invertir esfuerzos educativos en destacar los aspectos positivos asociados a dicha diversidad.

Referencias bibliográficas

- ABOUD, F. E. y LEVY, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En S. OSKAMP (ed.). *Reducing prejudice and discrimination. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 269-293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- AGUADO, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- ALBIERO, P. y MATRICARDI, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 648-655.
<<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.05.003>>
- ATIENZA, F. L., PONS, D., BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- BARRON, P. y DASLI, M. (2010). Towards an understanding of integration amongst hospitality and tourism students using Bennett's developmental model of intercultural sensitivity. *The Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(2), 77-88.
<<https://doi.org/10.3794/johlste.92.311>>
- BASH, L. (2014). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education*, 25(2), 77-84.
<<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.885223>>
- BELACCHI, C. y FARINA, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150-165.
<<https://doi.org/10.1002/ab.21415>>
- BENSON P. L., SCALES, P. C., HAMILTON, S. F. y SESMAN, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. LERNER (ed.). *Theore-*

- tical models of human development. Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941), (6ª ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- BORGSTRÖM, M. (2015). Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural. *Revista de Educación*, 8, 69-84.
- CAVA, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. ESTÉVEZ (coord.). *Los problemas en la adolescencia* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis.
- CAVA, M. J., BUELGA, S. y MUSITU, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 17, E98.
<<https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107>>
- CAVA, M. J., POVEDANO, A., BUELGA, S. y MUSITU, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste escolar percibido por el profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69.
<<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.04.001>>
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
<<https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>>
- DE LA MATA, M., GARCÍA, M., SANTAMARÍA, A. y GARRIDO, R. (2010). La integración de las personas migrantes. El enfoque de la psicología cultural y de la liberación. En L. MELERO (coord.). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 115-146). Valencia: Fundación Ceimigra.
- DEBARBIEUX, E. y BLAYA, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 43, 31-41.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.120>>
- DIENER, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R. J. y GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
<https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13>
- DÍEZ, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTEBAN-GUITART, M., RIVAS, M. J. y PÉREZ, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y SIERRA, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- FERNÁNDEZ-BORRERO, M. A. y VÁZQUEZ-AGUADO, O. (2014). La sensibilidad intercultural en población autóctona: análisis tipológico de la realidad andaluza. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(2), 145-176.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31, 39-57.
- GARAIGORDOBIL, M. y GARCÍA, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- GARCÍA, F. y MUSITU, G. (1999). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- GARRETA, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.

- GONZÁLEZ, A. y RAMÍREZ, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), 1-10.
<<https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>>
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, H., ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L. y FERNÁNDEZ-CAMINERO, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 21(2), 1-18.
<<https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>>
- HOFFMAN, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books S.A.
- JACKSON, S., BIJSTRA, J., OOSTRA, L. y BOSMA, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
<<https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155>>
- JOLLIFFE, D. y FARRINGTON, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>>
- LEIVA, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
<<https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>>
- (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.
- LEÓN, B., FELIPE, E., GÓMEZ, T., GONZALO, M. y LATAS, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- LEVIN, K. A., DALLAGO, L. y CURRIE, C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication. *Social Indicators Research*, 106, 287-305.
<<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9804-y>>
- LÓPEZ, J. (2015). Infancia y educación intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 13-18.
- MANOTA, M. A. y MELENDRO, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- MARINA, J. A., RODRÍGUEZ, M. T. y LORENTE, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- MARTÍN, L. (2003). La diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. En L. MARTÍN (dir.). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 179-231). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MARTÍNEZ-ANTÓN, M., BUELGA, S. y CAVA, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- MICHAEL, S. (2009). Immigrant girls and their family relationships continuities and discontinuities: Patterns of migration adolescent. *Qualitative Social Work*, 8, 229-247.
<<https://doi.org/10.1177/1473325009103378>>
- MICÓ-CEBRIÁN, P. y CAVA, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
<<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>>

- MOOS, R. H. y TRICKETT, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- MUSITU, G., ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. y JIMÉNEZ, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- NESDALE, D., GRIFFITH, J., DURKIN, K. y MAASS, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 623-637. <<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.003>>
- OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A., HERNANDO, A. y PERTEGAL, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <<https://doi.org/10.1174/021037010791114562>>
- ORCASITAS, J. R., MONZÓN, J., MONTAÑA, G., TARRIO, I. y GARCÍA, S. (2013). Cruzando el charco. Voces de Jóvenes latinos en Vitoria-Gasteiz. *Educar*, 49(2), 289-302. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.421>>
- ORTEGA-BARÓN, J., BUELGA, S. y CAVA, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, 57-65. <<https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>>
- OSUNA, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 258, 38-58. <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>>
- PALOMERO, J. E. y FERNÁNDEZ, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- PÉREZ-CARBONELL, A., RAMOS-SANTANA, G. y SERRANO, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51-70. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.716>>
- PHINNEY, J. S. (2000). Ethnic identity. En A. KAZDIN (ed.). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, y Nueva York: APA and Oxford University Press.
- PROCTOR, C. L., LINLEY, P. A. y MALTBY, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. <<https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>>
- RODRÍGUEZ, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- RUIZ-BERNARDO, M. P., FERRÁNDEZ-BERRUERO, R. y SALES-CIGES, M. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *Relieve*, 18(2), 1-14. <<https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1987>>
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANHUEZA, S. y CARDONA, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 247-262.
- SANHUEZA, S., CARDONA, M. C. y FRIZ, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 21, 37-61.

- (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 34(136), 8-22.
- SHIH, M. J., STOTZER, R. y GUTIÉRREZ, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4, 79-83.
<<https://doi.org/10.1037/a0029790>>
- SOLER, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo? *Educar*, 49(2), 267-286.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.420>>
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración* (vol. 26). Madrid: Morata.
- VÁZQUEZ-AGUADO, O. y FERNÁNDEZ-BORRERO, M. A. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 37-51.
- 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.
- VILLADANGOS, M., ERRASTI, J., AMIGO, I., JOLLIFFE, D. y GARCÍA-CUETO, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.