

Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona

Competency assessment for intercultural and interreligious dialogue. Exploratory study among secondary school students in Barcelona.

Avaliação de competências para o diálogo intercultural e inter-religioso. Estudo exploratório em estudantes do ensino secundário de Barcelona.

跨文化和跨宗教对话能力评估：对巴塞罗那中学生进行的探索性研究

Vilà, Ruth , Aneas, Asumpta , Freixa, Montse , Schmidlin, Melissa 

Universidad de Barcelona, España.

Resumen

La presencia de migrantes menores no acompañados en nuestras comunidades y el consecuente mutuo impacto con la sociedad anfitriona es un fenómeno de gran relevancia educativa. En torno a estos jóvenes se configura un imaginario sobre el que se argumentan buena parte de los discursos islamófobos, xenófobos y racistas presentes en nuestros medios de comunicación y en los argumentos políticos de los partidos más radicales del estado. En ese contexto, el presente artículo aborda la problemática de la percepción de los adolescentes sobre los jóvenes que migran solos y el desarrollo de competencias interculturales para el diálogo interreligioso. Para ello se realizó un estudio por encuesta donde participaron 942 estudiantes de 3º y 4º de educación secundaria obligatoria de institutos de la ciudad de Barcelona. En términos generales, los resultados muestran que los y las participantes se encuentran en un estadio de aceptación de la diversidad religiosa. Por otro lado, muestran que los y las jóvenes tienden a actuar frente a situaciones de conflicto con personas diferentes a ellos/ellas utilizando estrategias propias del estilo de afrontamiento en relación con los/las demás. Por último, se observa que las y los estudiantes tienen actitudes que superan moderadamente los prejuicios hacia los jóvenes que migran solos. Los resultados muestran la importancia de trabajar desde la educación y, concretamente, desde los centros educativos de secundaria para la construcción de una cultura de paz y una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: dialogo intercultural e interreligioso, competencias, institutos de educación secundaria, contextos de diversidad, jóvenes que migran solos, resolución de conflictos.

Abstract

The presence of unaccompanied minor migrants in our communities and the consequent mutual impact with the foster society is a phenomenon of great educational relevance. An imaginary is configured around these young people, on which a good part of the islamophobic, xenophobic and racist discourses, present in our media and in the political arguments of the most radical parties of the state, are argued. In this context, the present article addresses the issue of adolescents' perceptions of young people who migrate alone and the development of intercultural competencies for interreligious dialogue. For this purpose, a survey study was carried out with the participation of 942 students from 9th and 10th grade compulsory secondary education in high schools in the city of Barcelona. In general terms, results show that participants are at a stage of acceptance of religious diversity. On the other hand, young people tend to engage in conflict situations with people who are different from them, using strategies typical of their coping style in relation to others. Finally, it is observed that students hold attitudes that moderately overcome prejudices towards young people who migrate alone. Findings reveal the importance of educational institutions and, specifically, secondary schools, working to build a culture of peace and a more inclusive society.

Keywords: intercultural and interreligious dialogue, skills, secondary education institutes, contexts of diversity, young migrants, conflict resolution.

Received/Recibido	Jun 16, 2022	Approved /Aprobado	Nov 9, 2022	Published/Publicado	Dec 22, 2022
-------------------	--------------	--------------------	-------------	---------------------	--------------

Resumo

A presença de migrantes menores não acompanhados nas nossas comunidades e o conseqüente impacto mútuo com a sociedade de acolhimento é um fenómeno de grande relevância educativa. Estes jovens originam um imaginário em torno do qual se baseia grande parte dos discursos islamófobos, xenófobos e racistas presentes nos nossos meios de comunicação e nos argumentos políticos dos partidos mais radicais do Estado. Nesse contexto, este artigo aborda a problemática da percepção dos adolescentes sobre os jovens que migram sozinhos e o desenvolvimento de competências interculturais para o diálogo inter-religioso. Para isso, foi realizado um estudo de inquérito com a participação de 942 estudantes do 3.º e 4.º anos do ensino secundário obrigatório de escolas de Barcelona. Em termos gerais, os resultados mostram que os e as participantes se encontram numa fase de aceitação da diversidade religiosa. Por outro lado, mostram que os e as jovens tendem a agir em situações de conflito com pessoas diferentes deles/delas utilizando estratégias próprias do estilo de confronto em relação aos outros e às outras. Por último, observa-se que os e as estudantes têm atitudes que ultrapassam moderadamente os preconceitos em relação aos jovens que migram sozinhos. Os resultados mostram a importância de trabalhar através da educação e, concretamente, nas escolas secundárias para construir uma cultura de paz e uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: diálogo intercultural e inter-religioso, competências, escolas secundárias, contextos de diversidade, jovens que migram sozinhos, resolução de conflitos.

摘要

没有陪伴的未成年移民在我们社区的出现以及接受国社会与移民相互间的不断冲击都是与教育相关的重要议题。围绕这些年轻人，我们的社交媒体和我国一些极端政党的说辞里都出现了仇视伊斯兰教、仇外、带有种族歧视的言语，而这些言语极大地滋养了人们对这些年轻人的不实想像。在这样的背景下，该文章一方面试图阐释青少年对于独自移民青年所持有的问题思想，同时也试图涵盖促进跨宗教对话的跨文化能力的发展。以此为目的，我们对 942 名巴塞罗那中学义务教育阶段三年级和四年级的学生的问卷进行研究。整体来说，研究结果显示问卷参与者对宗教的多元性持接受态度。同时结果也表明年轻人在与自己有差异的人产生冲突时，他们会使用自己的问题应对策略。最后结果也显示了学生对于无陪伴移民青年的轻微歧视态度。综上所述，研究向人们展示了从教育着手，特别是从中学开始努力解决这一问题的重要性，因为只有这样才能创建一个和平和包容的社会。

关键词: 跨文化和跨宗教对话、能力、中学、多元化背景、独自移民青年、解决冲突

Introducción

La presencia de migrantes menores no acompañados en nuestras comunidades y el conseqüente mutuo impacto con la sociedad anfitriona es un fenómeno de gran relevancia educativa. Ello es porque se ponen en juego aspectos como la vulnerabilidad de menores, las políticas, así como los recursos legales, sociales y educativos para materializar los ideales de sociedad inclusiva, democrática y socialmente justa que España pretende como sociedad. En torno a estos jóvenes, que proceden mayoritariamente del Magreb y del África Subsahariana y que son señalados como musulmanes, se configuran un imaginario sobre el que se argumentan buena parte de los discursos islamófobos, xenófobos y racistas presentes en nuestros medios de comunicación y en los argumentos políticos de los partidos más radicados del estado. Así, como evidencia del interés social de este fenómeno, el

Ministerio de Ciencia e Innovación de España ha financiado el proyecto Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla" (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE). El proyecto está siendo desarrollado por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Granada -sede Melilla- y centra su foco en torno a la problemática de la percepción de los adolescentes sobre este colectivo y el desarrollo de competencias interculturales para el diálogo interreligioso. Dichas competencias serán un componente clave en el fomento de una sociedad cohesionada, especialmente entre las y los jóvenes. Este es el tema del presente artículo, en el cual se exponen los resultados de un cuestionario que se ha aplicado de manera extensiva en los centros educativos de

secundaria que forman parte del Consorcio de Educación de Barcelona.

Las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso son fundamentales en el mundo actual, donde las relaciones con personas diversas, de distintos orígenes culturales y religiosos, son parte de la realidad. También son claves, en tanto que herramientas para la resolución de conflictos y para la construcción de una cultura de paz. Las competencias interculturales como atributo y como evidencia que demuestra la capacidad de la persona para desenvolverse en nuestras sociedades actuales, que son diversas, complejas y democráticas, forman parte del currículum formativo en todos los niveles y son parte de los requerimientos a ser identificados y valorados en todas las organizaciones. Su conceptualización ha sido abordada por diversos autores como la UNESCO (2013), Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, (2013), Council of Europe (2018) y la OCDE (2019). Todos estos modelos de competencias interculturales plantean una visión integradora de diversos componentes y dimensiones como pueden ser: conocimientos, comportamientos, actitudes, valores, rasgos de personalidad etc. Estas aproximaciones epistemológicas plantean complejos retos metodológicos cuando lo que se pretende es evaluarlas.

La evaluación de competencias es una de las temáticas que más atención despierta en la investigación evaluativa actual. Si recordamos las síntesis realizadas por Rodríguez (2008) o Aneas (2013), se pueden identificar tres grandes modelos de evaluación de competencias, que son congruentes con su conceptualización epistemológica: a) Modelos racionalistas, los cuales consideran las competencias como unidades de capacidades, rasgos, o aptitudes y por tanto son evaluadas desde un enfoque psicométrico clásico (Seligman, 2019), en el cual la evaluación se realiza mediante instrumentos objetivos tales como inventarios y tests (Blanchard, Kerbeykian & McGrath, 2020; Mandal & Buragohain, 2022). B) En segundo lugar, se ubicarían los modelos competenciales

intersubjetivos, en los que la competencia se construye y expresa desde la experiencia individual y cuya evaluación tiene un carácter fenomenológico, por tanto, individual y subjetivo. Bajo estos modelos, las estrategias de evaluación pueden ser individuales, como los portafolios y los balances de competencias (Messuri, Santilli & Petruccelli, 2012), como los señalados por autores como Burgoyne (1989) o Laberon, Lagabriele, & Vonthron (2005); o, también, colectivos como los DACUM o STAD (DeOnna, 2002; Suswanto, Hamdan, Mariana, Dardiri, Wibawa, Nafalski, & Vianirycki, 2017). Finalmente, C) los modelos integradores, que integran las dimensiones antes mencionadas y se expresan en contextos específicos con criterios de desempeño relativos, en donde es necesaria la presencia de un agente externo, quien juzga si los desempeños son afines a las condiciones del contexto. Un ejemplo clásico para evaluar las competencias en el marco de estos modelos son los centros de evaluación de competencias, también conocidos como Assessment Center (Ricardo, Hernández, Zumba, Márquez & Ballas, 2019; Gumucio, 2010). Los modelos integradores, son los más aplicados en los currículums educativos, entre los cuales se encuentra el modelo adoptado por González & Wagenaar (2003) y González, Wagenaar & Beneitone (2004). No obstante, son los que presentan más dificultades metodológicas a la hora de aplicar un sistema evaluativo que permita la toma de decisiones a nivel individual (de alumnado) así como colectiva (respecto al currículum o el propio sistema), y que pueda reunir los criterios de validez y fiabilidad, por un lado, y, por otro lado, una cierta objetividad y posibilidad de generalización de los resultados (Olaz, 2011). De entre las muchas dificultades metodológicas que tienen los modelos integradores, se podrían destacar: a) La dificultad de lograr un buen nivel de fiabilidad, a partir del análisis factorial, cuando la evidencia de la competencia pretende la integración de sus dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales; b) la dificultad de plantear un instrumento de medición con unos criterios objetivables cuando las conductas son relativas al contexto y

requerimientos de desempeño y c) la dificultad de realizar un instrumento viable, en cuanto a su validez interna y externa así como sostenible en cuanto a su extensión y facilidad de corrección. Para solventar estas dificultades, la práctica ha motivado unas posibles soluciones empíricas sostenibles y viables, desde el rigor metodológico y el eclecticismo epistemológico, entre las cuales se destacan: a) El desagregar las dimensiones competenciales para ser evaluadas por separado, por ejemplo: actitudes, comunicación, etc. b) Plantear el instrumento en formato de autoinforme, donde más que evaluar de manera objetiva el desempeño, se solicita la apreciación subjetiva de la persona respecto a algunos de los componentes específicos: actitudinales, cognitivos, etc. c) Finalmente, más que evaluar respuestas objetivas correctas o deseables, se ha optado por establecer escalas de frecuencia, acuerdo o temporalidad respecto a algunos de los componentes específicos: actitudinales, cognitivos o comportamentales.

En este contexto, el equipo de investigación, tras el análisis de la literatura, llegó a identificar una serie de componentes y dimensiones que podrían estar presentes en un posible modelo de competencias interculturales e interreligiosas, que permita a los jóvenes desarrollar un diálogo intercultural e interreligioso para desenvolverse en una sociedad intercultural y democrática en la que se aplique una cultura de paz, en relación, especialmente, a los migrantes menores no acompañados. Los componentes que se consideraron relevantes para esta relación y comportamiento intercultural e interreligioso fueron: a) el nivel de prejuicios hacia las personas migradas, especialmente los menores; b) las estrategias de resolución de conflictos causados por estos factores sociales, culturales y religiosos y c) la actitud hacia las relaciones con otras religiones.

Finalmente, el estudio de la literatura demostró que uno de los aspectos más relevantes al momento de analizar y explicar la naturaleza de la relación de las personas de diversos orígenes étnicos, culturales i/o

religiosos, ya sean de procedencia migratoria o de grupos minoritarios, son las actitudes entre ellos (Borghetti, 2017; Robertson, 2008; Deardorff, 2006). En este sentido, los prejuicios y estereotipos tienen un rol central, en tanto que se constituyen como un primer paso para comprender al otro y en una primera idea respecto al contacto y las relaciones que se deben entablar con aquello que es desconocido (Puerta-Valdeiglesias, 2004; Trujillo, Moyano, León, Valenzuela & González-Cabrera, 2005; Jensen, Reeh, Nøddeskou, Bulian & Lapis, 2018). En los contextos socioeducativos en los cuales se ha llevado a cabo el proyecto de investigación, estas actitudes no suelen expresarse en comportamientos de odio o abiertamente racistas, sino en expresiones más sutiles como la incomodidad, la inseguridad, el sentimiento de amenaza, entre otros (Andreu & Ouhamid, 2021)

La gestión positiva de los conflictos (Leiva, 2007) que pueden surgir como consecuencia de las relaciones entre personas de diferentes orígenes culturales, étnicos i/o religiosos, se constituyó como una dimensión central de la propuesta presentada. En ese sentido, fueron de especial interés las contribuciones de Frydenberg & Lewis (2000), quienes identificaron diversas estrategias de afrontamiento que encajan perfectamente con la realidad de la población objeto de estudio. Concretamente, establecen tres tipologías de estrategias para la gestión del conflicto. La primera de ellas se enfoca en la solución del problema y se caracteriza por presentar actitudes enfocadas a resolver el conflicto, manteniendo una actitud positiva, en la cual se incluyen estrategias como concentrarse en la búsqueda de soluciones al problema, buscar pertenencias, fijarse en los aspectos positivos, entre otros. Una segunda tipología de estrategias se caracteriza por hacer frente al conflicto a través de la búsqueda y uso del apoyo y recursos del resto, ya sea amigos/as, profesionales y/o creencias, e incluye estrategias como la captación de apoyo social y/o espiritual, buscar ayuda de los profesionales, entre otros. Finalmente, se

encuentran las estrategias de enfrentamiento improductivo, las cuales se caracterizan por la incapacidad de hacer frente a los conflictos, evitando y alejándose del problema, e incluye conductas como preocuparse, ignorar el problema, guardarse para sí mismo/a el problema, inculparse, entre otros.

Finalmente, dada la identificación del colectivo de migrantes menores no acompañados con la religión islámica, se consideró relevante integrar la dimensión interreligiosa en el estudio. Para ello, fue necesario conocer la opinión de los y las jóvenes e identificar las respuestas y actitudes que tienen ante las diferentes religiones y creencias como bases de las competencias interculturales e interreligiosas y, así, conseguir una cultura de paz (Sánchez, 2018; Maudarbux, 2016; Abu-Nimer & Smith, 2016; Dervin & Hahl, 2015; Ramarajan & Runell, 2007). En ese contexto, se ha optado por la propuesta de Holm, Nokelainen & Tirri (2012). Según estos autores/as, los estadios para el diálogo interreligioso pueden definirse de la siguiente manera: (1) Negación: Las personas que se encuentran en este estadio tienen dificultades para reconocer las diferencias religiosas, incluso de las que son aparentes y/o similares, y actúan evitando o descartando la religión de otras. (2) Defensivo: Las personas que se encuentran en este estadio idealizan las creencias personales y la religión propia, con lealtad al grupo de iguales; denigran otras posturas religiosas y creencias a través de prejuicios y estereotipos, y, a menudo, tienen la percepción de ser amenazadas por grupos externos. Las diferencias se perciben como una amenaza a las propias creencias. (3) Minimización: Las personas que se encuentran en este estadio subsumen los referentes y categorías de los demás en ideas religiosas familiares (Ej. "Todas las religiones dicen lo mismo"). Este énfasis en la semejanza a menudo esconde u opaca el reconocimiento de las importantes diferencias religiosas existentes. Las personas ignoran las diferencias entre creencias y, por tanto, minimizan la especificidad de cada una. (4) Aceptación: Las personas que se

encuentran en este estadio, a través de una mayor complejidad cognitiva y flexibilidad emocional, pueden cambiar de marcos de referencia y reconocer y apreciar las diferencias religiosas, a la vez que se mantienen conscientes de sus propias preferencias y perspectivas religiosas. Existe una aceptación, respeto y reconocimiento del derecho de los demás a tener y practicar creencias diferentes. Por último, (5) Adaptación/integración: Las personas que se encuentran en este estadio, además de aceptar las creencias de otros, tienen la capacidad de cambiar de códigos de comportamientos y actuar de forma respetuosa y adecuada ante las diferentes creencias y religiones. La adaptación supone la práctica de la empatía y el pluralismo; implica "vivir" la adaptación y el compromiso hacia relaciones interreligiosas saludables, aceptando el estrés y la marginalidad que a menudo aparecen con estos compromisos.

La finalidad de este artículo es identificar las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso de adolescentes, sobre la base de tres dimensiones: prejuicios, resolución de conflictos y sensibilidad interreligiosa. Los objetivos a los que responden los resultados que se presentan en este artículo son:

- Explorar estrategias de recogida de información para la evaluación de competencias para el diálogo intercultural e Interreligioso, aplicadas en este caso en relación a los migrantes menores no acompañados.
- Describir aspectos relacionados con la convivencia en contextos de diversidad cultural y religiosa, en los institutos.
- Identificar el grado de sensibilidad interreligiosa que tienen las y los adolescentes.
- Analizar las competencias para la gestión de conflictos en contexto de diversidad que tienen las y los adolescentes.
- Identificar prejuicios que tiene esta juventud hacia jóvenes que migran solos.

Método

Sobre estas dimensiones teóricas, considerando la dificultad de construir un instrumento de evaluación objetivo y estandarizable ad hoc y teniendo en cuenta que el proyecto tenía unos plazos temporales muy ajustados, finalmente se optó por la modalidad cuestionario de autopercepción que integrara diversos instrumentos ya validados y que pudieran ser susceptibles de ser adaptados a los destinatarios y objeto del proyecto. Se ha realizado un estudio por encuesta usando como instrumento de recogida de datos un cuestionario para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Población y muestra

La población objeto de estudio son los y las estudiantes de 3º y 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria de centros públicos y concertados, de la ciudad de Barcelona.

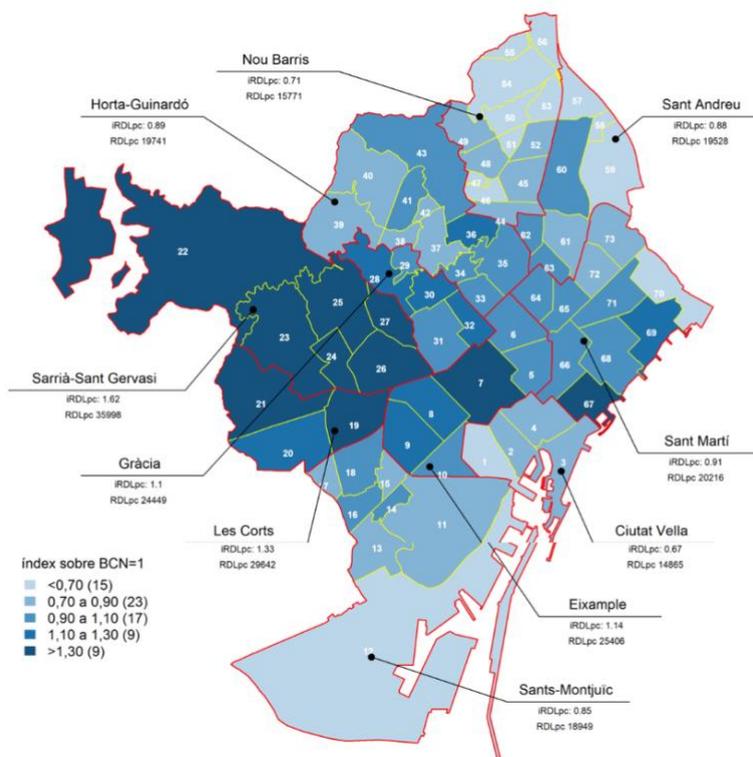
La selección de la muestra fue mediante muestreo aleatorio por conglomerados, siendo los conglomerados los centros de secundaria

obligatoria de cada uno de los 10 distritos de Barcelona ciudad. A los centros se accedió a través del Consorcio de Educación de Barcelona. Del total de estudiantes incluidos en la muestra, contestaron finalmente 942 adolescentes, considerando un nivel de confianza del 95,5% para la población de tercero y cuarto de la ESO en Barcelona (28.462), donde p y $q = 0.5$, lo que supone un margen de error de ± 0.032 .

La muestra la constituyen 942 estudiantes de 12 institutos de secundaria, tanto públicos como concertados, de siete de los diez distritos de la ciudad de Barcelona.

Concretamente, un 55,7% de los/las estudiantes son de centros públicos y un 44,3% de centros concertados. Participaron institutos de los distritos de Ciutat Vella, Sarrià-Sant Gervasi, Gràcia, Horta-Guinardó, Nou Barris, Sant Andreu & Sant Martí (tabla 1). La representatividad de diversos niveles socioeconómicos estaba asegurada pues entre la muestra había distritos de alto, medio y bajo nivel de renta (Figura 1).

Figura 1. Índice renta disponible per cápita 2019



Nota: Datos obtenidos del Ayuntamiento de Barcelona.

El alumnado que participó tenía una media de 14,8 años. Un 53,9% fueron estudiantes de 3ro de la ESO y un 44,4% de 4to de la ESO. En relación con el género, un total de 504

estudiantes, es decir un 53,5%, se identificó como mujer; 409 estudiantes, es decir un 43,4%, como hombre y 29 estudiantes, equivalente al 3,1%, como otro.

Tabla 1. Distrito, institutos, titularidad y estudiantes participantes totales y por cursos

Distrito	Centro	Titularidad	Estudiantes	% total participantes	Estudiantes de tercero	Estudiantes de cuarto
Ciutat Vella	Centro 1	Público	111	11,8%	86 77,5%	25 22,5%
	Centro 2	Concertado	43	4,6%	7 25,9%	20 74,1%
Sarrià-Sant Gervasi	Centro 3	Concertado	72	7,7%	34 47,2%	38 52,8%
	Centro 4	Concertado	36	3,8%	18 50,0%	18 50,0%
Gràcia	Centro 5	Concertado	82	8,7%	11 13,4%	71 86,6%
Horta-Guinardó	Centro 6	Público	95	10,1%	43 45,3%	52 54,7%
Nou Barris	Centro 7	Público	98	10,4%	49 50,0%	49 50,0%
	Centro 8	Concertado	34	3,6%	21 61,8%	13 38,2%
Sant Andreu	Centro 9	Concertado	53	5,7%	41 77,4%	12 22,6%
	Centro 10	Concertado	96	10,2%	67 69,8%	29 30,2%
Sant Martí	Centro 11	Público	157	16,7%	87 55,4%	70 44,6%
	Centro 12	Público	61	6,5%	44 72,1%	17 27,9%

En relación con el origen familiar, entendido en este caso como el origen de la madre y/o el padre de las y los estudiantes, un 54,1% estableció como origen Cataluña o España, un 5,9% otros países de Europa y un 39,9% países del resto del mundo.

Instrumento

Se ha creado un cuestionario de autopercepción con el objeto de identificar las competencias para el diálogo intercultural e

interreligioso de adolescentes. (tabla 2). El cuestionario está compuesto por cuatro componentes: a) datos sociodemográficos y de identificación, b) la escala de sensibilidad interreligiosa de Abu-Nimer (2001), c) La escala de gestión de conflictos en contexto de diversidad de Frydenberg & Lewis (2000) y d) la escala de prejuicios hacia jóvenes que migran solos/as de Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia & Etxeberria (2012). Todo ello configuró un instrumento de 60 ítems.

Tabla 2. Dimensiones del Cuestionario de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso

Ítems	Escala	Nº ítems	Alpha Cronbach
Datos sociodemográficos y de identificación (origen familiar, curso, amistades, centro educativo, conocimientos de religión y convivencia y espiritualidad)	Escala nominal	7	-
Escala de sensibilidad interreligiosa (Abu-Nimer, 2001)	Likert-5 puntos	15	0.671
Escala de gestión de conflictos en contexto de diversidad (Frydenberg & Lewis, 2000).	Likert-5 puntos	17	0.701
Escala de prejuicios hacia jóvenes que migran solos (Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia & Etxeberria, 2012).	Likert-5 puntos	21	0.871

Las escalas del cuestionario estaban previamente validadas y mostraron fiabilidad en relación con el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach (tabla 2).

Las preguntas sobre datos sociodemográficos pretendían recabar información contextual y algunas variables independientes que pudieran ser contrastadas con los resultados, como el contacto con la diversidad, la formación formal recibida, etc.

Respecto a la Escala de Sensibilidad Interreligiosa, se tomó como referencia la IRRSS, Interreligious Sensitivity Scale propuesta por Mohamed Abu-Nimer (2001), un instrumento útil para explorar la autopercepción de los jóvenes respecto a sus orientaciones sobre la religión y las diferentes creencias. Esta escala se basa en el Developmental Modelo of Intercultural Sensitivity (DMIS) de Bennet (1986). El modelo de Bennet, en términos generales, plantea un continuum en el que las personas van desde posturas culturales etnocéntricas hacia posiciones culturales etnorelativas. La propuesta de Abu-Nimer, toma estos estadios y los adapta al contexto más específico de la religión y el diálogo interreligioso, planteando orientaciones más religiocéntricas hacia unas más religiorelativas. Es decir, visiones que consideran las propias creencias como las únicas válidas y, por tanto, ignoran otras opciones, hacia posturas que entienden que cada creencia es válida por sí misma, por tanto, hay aceptación de las demás creencias y la disponibilidad, incluso, de adoptar diversos marcos de referencia cultural y religioso (Abu-

Nimer, 2001). En ese sentido, la aplicación de la Escala de Sensibilidad Interreligiosa busca identificar la visión del grupo respecto a las diferentes creencias, a partir de la identificación individual de las actitudes personales hacia las diferencias religiosas. Es importante mencionar que, tal y como se explicó en el cuestionario y en el momento de la aplicación del mismo, creencias se define en un sentido amplio, incluye las creencias religiosas, pero también las espirituales, agnósticas y/o ateas.

En relación a la Escala de Gestión de Conflictos, esta se elaboró a partir de la versión española de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Adolescentes Coping Scale, ASC), de Frydenberg & Lewis (2000). Esta escala es un instrumento, en formato autoinforme, que permite que los jóvenes puedan analizar y examinar sus conductas de enfrentamientos frente a los conflictos.

Por último, la Escala de Superación de Prejuicios elaborada por Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia & Etxeberria (2012) es un instrumento que permite evaluar los prejuicios y estereotipos sobre las personas migradas. La escala se ha elaborado a partir de la aportación de varios estudios realizados por la Cruz Roja, el Ayuntamiento de Barcelona, el Gobierno Vasco y el Consejo de Europa, entre otros.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La aplicación del cuestionario se realizó durante los meses de mayo, junio y noviembre del año 2021, y se contó con el apoyo del Consorcio de Educación de Barcelona, que

facilitó el contacto y la entrada en los centros. El Consorcio de Educación es una entidad que gestiona las competencias educativas de la educación reglada no universitaria en el que participa el Ayuntamiento de Barcelona y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Para cumplir los requisitos de investigación ética de la Universidad de Barcelona y proteger los derechos del alumnado y del profesorado, se firmó un convenio de colaboración entre la Universidad de Barcelona y el Consorcio de Educación de Barcelona. El Consorcio gestionó el acceso a los posibles centros participantes, así como la obtención del consentimiento de las familias, dado que quienes responderían el cuestionario eran menores de edad. Esta colaboración permitió el acceso del equipo de investigación a las aulas de los centros y su aplicación de forma presencial. Es decir, las investigadoras estuvieron presentes en las aulas, con el objetivo de informar a los y las jóvenes los objetivos y finalidades del cuestionario y aclarar dudas que pudieran surgir durante la aplicación. Es importante mencionar que el cuestionario se respondió de forma anónima y que, como se les explicó a los y las estudiantes, la información y los datos recogidos se utilizaron sólo con finalidades académicas y de investigación. Tras el pilotaje y validación de los instrumentos de medida, la primera explotación de datos definitivos se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2021.

En ese contexto, se ha realizado un análisis descriptivo de todas las variables del estudio, en relación con las medidas de tendencia central y desviación en el caso de las variables cuantitativas y frecuencias de aparición de las categorías para las variables cualitativas. También se han aplicado pruebas de contraste de hipótesis (t-Student para dos grupos independientes y Anova de un factor), con la finalidad de poder establecer diferencias en las puntuaciones en las escalas en función de las variables sociodemográficas y de identificación del cuestionario. Todos estos cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, versión 20. A continuación, se detallan algunos de los resultados más significativos.

Resultados

Para poder valorar la eficacia y viabilidad del instrumento, se considera relevante caracterizar el contexto de desempeño de las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso que pretenden ser caracterizadas y evaluadas.

A continuación, se sintetizan los resultados obtenidos de las respuestas de los y las estudiantes en relación a la diversidad y sus percepciones competenciales.

Convivencia en la diversidad

Entre las relaciones y dinámicas de los estudiantes que participaron, destaca que un 64,3%, no ha tenido trato o trabado amistades con otros/as jóvenes extranjeros. Estos datos no son coherentes con la realidad demográfica de la ciudad en la que la presencia de ciudadanos/as procedentes de otros países es una realidad en todos los niveles sociales, dado que no sólo hay jóvenes procedentes de procesos de migración y refugio, sino que también hay familias cuyos progenitores/as son profesionales internacionales de diversos sectores de actividad y orígenes culturales.

Un 75,3% expresa que en su centro educativo se le ha enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes. En relación a la convivencia con personas de diferentes creencias, entendidas estas como creencias religiosas, espirituales, agnósticas y/o ateas, la mayoría de los y las estudiantes -un 76,8%- dice que en su centro educativo de secundaria le han enseñado a convivir con personas de diferentes creencias.

En relación con la religión, la mayoría de las y los estudiantes -65,7%- expresa tener formación sobre religión. De este colectivo con formación religiosa, un 28,6% la ha adquirido tanto en la escuela como en otros contextos, un 18,9% la ha adquirido sólo en su centro educativo y un 16,9% fuera de los centros educativos.

Respecto al trabajo de la espiritualidad en los institutos, un 59,9% del alumnado dice que sí la han trabajado en su centro educativo.

Considerando estos resultados, es posible concluir que, en general, en los centros de secundaria de la ciudad de Barcelona, en los que se da un alto grado de diversidad cultural, el alumnado tiene la percepción de que ha recibido suficiente formación para convivir con la diversidad y los retos que conlleva. Sin embargo, respecto a la formación religiosa, ya sea en el centro educativo como en otros contextos, el número de estudiantes que percibe que la ha recibido baja. Y, más aún si se habla de formación entorno a la espiritualidad, tema que, según un 40% de los y las jóvenes, no es abordado.

Competencias para el Diálogo Intercultural e interreligioso

La sensibilidad interreligiosa de los adolescentes

Si se analizan las medias obtenidas por el alumnado, considerando los valores de referencia de la escala (tabla 3), se puede establecer que todos/as se encuentran en el estadio de aceptación con algunos pequeños rasgos diferenciales.

Tabla 3. Estadísticos y contrastes de la escala de sensibilidad interreligiosa

	N	Punt. Mín. teórica	Punt. Máx. teórica	Media observada	DT
<i>Escala de Sensibilidad Interreligiosa</i>	942	15	75	54,5255	7,41304
Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>Sexo</i>	Chicas	55,59	6,53	t = 4.377	.000
	Chicos	53,42	8,10		
	Otro	51,59	8,82		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de otros países y orígenes?</i>	no	52,48	8,30	t = -4.512	.000
	si	55,20	6,97		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de diferentes creencias?</i>	no	51,72	8,50	t = -5.818	.000
	si	55,37	6,83		
<i>¿Se ha trabajado la espiritualidad?</i>	no	53,84	7,46	t = -3.485	.001
	si	55,55	7,24		
<i>¿Tienes formación sobre religión?</i>	no	53,20	7,25	t = -3.992	.000
	si	55,22	7,41		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>Titularidad</i>	Público	54,15	6,66	t = -1.940	.053
	Concertado	55,11	8,15		
<i>¿Te has relacionado con jóvenes que migran solos?</i>	no	54,72	7,53	t = 1.060	.289
	si	54,18	7,20		
<i>¿Dónde has tenido formación religiosa?</i>	Escuela	55,34	7,43	t = 1.697	.091
	Otros	53,96	7,48		
	Escuela y otro	56,08	7,26		
<i>Curso</i>	3º ESO	54,40	7,32	t = -0.227	.821
	4º ESO	54,51	7,50		
<i>Lugar de nacimiento</i>	España	54,35	7,52	F = 1.530	.217
	Europa	55,22	6,99		
	Mundo	55,19	6,86		

Concretamente, se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género, la percepción que tienen las y los estudiantes sobre la formación recibida en su instituto en cuanto a la convivencia

intercultural e interreligiosa, la espiritualidad, y si tienen formación religiosa (en el centro o fuera del mismo). De esta manera, tienen un estadio más desarrollado en cuanto al diálogo interreligioso los siguientes perfiles:

- Las chicas en relación a los chicos.
- Las y los jóvenes que perciben haber estado formados para convivir con personas de otros países y orígenes en sus centros.
- Aquellos/as estudiantes que perciben haber estado formados para convivir con personas de diferentes creencias en sus centros.
- El alumnado que percibe que en su instituto se ha trabajado la espiritualidad o mundo interior.
- Aquellos/as alumnos/as que manifiestan tener formación religiosa desde el centro o desde otros recursos fuera del centro.

En cambio, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos y concertados; o por el hecho de haberse relacionado o no con jóvenes que migran solos; tampoco en relación a si la formación religiosa recibida ha sido en el

centro educativo o fuera del mismo; ni en función del curso, 3ro o 4to de ESO, que cursan. Finalmente, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las competencias para el diálogo interreligioso entre el alumnado nacido en Cataluña/España y otros lugares.

Gestión de los conflictos en la diversidad

En términos generales los resultados evidencian que las y los estudiantes tienden a actuar frente a situaciones de conflicto con personas diferentes a ellos/ellas, acudiendo a otras personas, sean los o las amigos/as, las o los profesoras/es o profesionales y/o las creencias que tienen, es decir, utilizan estrategias propias del estilo de afrontamiento en relación con los/las demás (tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos y contrastes de la escala de gestión de conflictos interculturales

	N	Punt. Mín. teórica	Punt. Máx. teórica	Media observada	DT
Escala de gestión de conflictos	942	17	85	55,5828	8,41669
Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>Sexo</i>	Chicas	57,39	7,84	t = 6.722	.000
	Chicos	53,72	8,61		
	Otro	50,48	7,75		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de otros países y orígenes?</i>	no	52,92	8,80	t = -5.651	.000
	si	56,46	8,10		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de diferentes creencias?</i>	no	53,82	8,97	t = -3.556	.000
	si	56,12	8,17		
<i>¿Se ha trabajado la espiritualidad?</i>	no	54,81	8,32	t = -3.469	.001
	si	56,74	8,43		
<i>¿Tienes formación sobre religión?</i>	no	54,74	8,50	t = -2.225	.026
	si	56,02	8,35		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>Titularidad</i>	Público	55,27	8,13	t = -1.350	.177
	Concertado	56,02	8,78		
<i>¿Te has relacionado con jóvenes que migran solos?</i>	no	55,93	8,32	t = 1.722	.085
	si	54,95	8,56		
<i>¿Dónde has tenido formación religiosa?</i>	Escuela	56,04	8,40	t = 1.038	.300
	Otros	55,12	7,90		
	Escuela y otro	56,65	8,59		
<i>Curso</i>	3º ESO	55,37	8,58	t = -0.651	.515
	4º ESO	55,73	8,18		
	España	55,76	8,04		
<i>Lugar de nacimiento</i>	Europa	54,41	8,38	F = 0.631	.532
	Mundo	55,63	8,88		

Entre los resultados obtenidos se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género, la percepción que tienen las y los estudiantes sobre la formación recibida en su instituto en cuanto a la convivencia intercultural e interreligiosa, la espiritualidad, y si tienen formación religiosa (en el centro o fuera del mismo). De esta manera, tienen más desarrollada la competencia de gestión de conflictos en entornos diversos, los siguientes perfiles:

- Las chicas en relación con los chicos.
- Las y los jóvenes que perciben haber estado formados para convivir con personas de otros países y orígenes en sus centros.
- Aquellos/as estudiantes que perciben haber estado formados para convivir con personas de diferentes creencias en sus centros.
- El alumnado que percibe que en su instituto se ha trabajado la espiritualidad o mundo interior.

- Aquellos/as alumnos/as que manifiestan tener formación religiosa desde el centro o desde otros recursos fuera del centro.

En cambio, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos y concertados; o por el hecho de haberse relacionado o no con jóvenes que migran solos; como tampoco en relación a si la formación religiosa recibida ha sido en el centro o fuera del mismo; ni en función del curso, 3ro o 4to de la ESO, que cursan. Finalmente, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las competencias para la gestión de los conflictos entre el alumnado nacido en Cataluña/España y otros lugares.

Prejuicios hacia los menores migrantes

En términos generales, las y los estudiantes tienen actitudes que superen moderadamente los prejuicios hacia los/las jóvenes que migran solos/as (tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos y contrastes de la escala de superación de prejuicios hacia los jóvenes que migran solos

	N	Punt. Mín. teórica	Punt. Máx. teórica	Media observada	DT
Escala de superación de prejuicios hacia los jóvenes que migran solos	942	21	105	77,1964	13,13207
Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>Sexo</i>	Chicas	79,50	12,43	t = 5.478	.000
	Chicos	74,80	13,25		
	Otro	71,00	15,63		
<i>Titularidad</i>	Público	79,00	12,45	t = 4.591	.000
	Concertado	75,09	13,58		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de otros países y orígenes?</i>	no	74,39	14,56	t = -3.513	.001
	si	78,12	12,50		
<i>¿Te han educado para convivir con personas de diferentes creencias?</i>	no	73,77	14,71	t = -4.070	.000
	si	78,23	12,44		
<i>Lugar de nacimiento</i>	España	75,22	13,60	F = 19.079	.000
	Europa	76,78	9,74		
	Mundo	80,65	11,88		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
<i>¿Se ha trabajado la espiritualidad?</i>	no	77,55	13,64	t = -0.921	.357
	si	76,67	12,34		
<i>¿Te has relacionado con jóvenes que migran solos?</i>	no	77,06	13,58	t = -0.414	.679
	si	77,43	12,30		
<i>¿Dónde has tenido formación religiosa?</i>	Escuela	76,35	12,52	t = -1.027	.305
	Otros	79,75	13,43		
	Escuela y otro	77,42	13,01		
<i>Curso</i>	3º ESO	77,65	13,58	t = 1.211	.226
	4º ESO	76,60	12,68		

Entre los resultados obtenidos se observan diferencias estadísticamente significativas en función del género, la titularidad del centro, y la percepción que tienen las y los estudiantes sobre la formación recibida en su instituto en cuanto a la convivencia intercultural e interreligiosa. De esta manera, tienen más desarrollada la superación de prejuicios hacia los/las jóvenes que migran solos/as, los siguientes perfiles:

- Las chicas en relación con los chicos.
- Los centros públicos en relación con los centros concertados.
- Las y los jóvenes que perciben haber recibido formación para convivir con personas de otros países y orígenes en sus centros.
- Aquellos/as estudiantes que perciben haber estado formados para convivir con personas de diferentes creencias en sus centros.
- Los y las alumnas nacidas en países extracomunitarios, en relación con los y las nacidas en Cataluña, España u otros lugares europeos.

Sorprendentemente, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por el hecho de percibir haber trabajado en su centro educativo aspectos espirituales o del mundo interior, ni haberse relacionado o no con jóvenes que migran solos. Tampoco se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la superación de los prejuicios hacia los jóvenes que migran solos, por el hecho de tener formación religiosa desde el centro o desde otros recursos fuera del centro; ni tampoco en función del curso, 3ro o 4to de ESO, en el que están.

Discusión y conclusiones

En la aplicación del cuestionario participaron 942 estudiantes de 3º y 4º de la ESO, de diferentes institutos de la ciudad de Barcelona, con representación de 7 de los 10 distritos de la ciudad, con lo que se ha logrado una muestra representativa y diversa.

El cuestionario abordó tres ámbitos que se interrelacionan entre sí: el nivel de prejuicios y

estereotipos respecto a las minorías, especialmente migrantes no acompañados, las estrategias de gestión de los conflictos y el nivel de sensibilidad hacia el diálogo interreligioso. Por cada ámbito se utilizó una escala diferente, las cuales cumplieron con los valores de fiabilidad y validez, por tanto, se constituyen como instrumentos de recogida de información y de medición de la realidad estudiada, válidos y fiables. Se considera que la aplicación del instrumento, y los resultados obtenidos, permite realizar una apreciación del nivel de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso que, a pesar de no contar con una validez interna absoluta, debido a las dificultades epistemológicas antes mencionadas, reúne unos niveles suficientes de validez externa y fiabilidad como para poder disponer de una primera imagen. Si se plantea como una metáfora, se podría establecer que no es una Tomografía axial computarizada sino una radiografía. Es decir, aporta información suficiente para tomar medidas educativas de una manera fundamentada. Los resultados permiten conocer la situación general de los y las adolescentes de la ciudad de Barcelona en relación a los migrantes menores no acompañados y sus competencias para el diálogo intercultural e interreligioso.

En relación a los prejuicios hacia los y las jóvenes que migran solos/as, se observa que los y las estudiantes parecen tener superados de forma moderada los principales prejuicios hacia este colectivo. Sin embargo, esta realidad no es generalizable a todo el alumnado, ni se observa en la misma medida en todos los centros educativos. El alumnado de los centros públicos tiene más desarrollada la superación de los prejuicios hacia los migrantes menores no acompañados. Es necesario recordar que la muestra la integraron centros públicos y concertados de la mayoría de los distritos de la ciudad. Es decir, participaron centros públicos y concertados de barrios de bajo, medio y alto nivel socioeconómico. De esta forma, la explicación podría encontrarse en la tercera variable en cuestión: el tratamiento educativo para convivir con personas de otros países y

culturas. En esa línea, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las escalas relativas a los y las estudiantes que declaraban haber sido formados para convivir con otros/as personas diferentes a uno/a, con lo cual se podría aventurar la hipótesis de que las diferencias entre centros públicos y privados se deben a que en los primeros se trabaja de manera más explícita o efectiva estos contenidos, o al menos eso percibe el alumnado. Aspecto que hace recordar la importancia del papel de las y los profesionales de la educación (Vilà, Rubio & Escofet, 2020) así como de los equipos directivos de los centros educativos (Vilà, Freixa, Sánchez & Rubio, 2019).

Un aspecto a destacar de los resultados, son las diferencias significativas que presenta el alumnado de origen extracomunitario, en relación a la superación de prejuicios sobre los y las jóvenes que migran solos/as, lo cual, a falta de datos complementarios, podría interpretarse como que la sociedad catalana tiene más prejuicios que otras sociedades foráneas. Si se considera que los primeros, por su historia familiar, han debido pasar por transiciones, duelos, ajustes y dificultades, se entiende que presenten niveles más bajos de prejuicios hacia los y las jóvenes que migran solos/as, lo cual ha quedado demostrado en el estudio empírico.

Los resultados empíricos, concretamente el hecho de que no se han apreciado diferencias significativas en el nivel de prejuicios por el hecho de haber tenido relación con migrantes menores no acompañados, confirman la teoría de la hipótesis de contacto de Allport (1954), la cual plantea que el contacto por sí mismo, no es garante de una relación intercultural satisfactoria. De esta forma, lo que importa no es la cantidad, sino la calidad de la relación (Paluck, et al. 2019 y Zhou et al., 2019) y por ello, considerando los datos de Barcelona, la existencia de diversidad en la ciudad y en las aulas no es predictora de competencia (Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer & Hewstone, 2019; Paluck, Green & Green, 2019).

En relación con la gestión de los conflictos, se observa que el alumnado de secundaria no aplica la estrategia de elusión del conflicto, sino

que la estrategia más aplicada es la de búsqueda de apoyo. Estos resultados demuestran la necesidad de introducir este tipo de estrategias de forma más explícita o trabajarla de manera más eficiente, ya que los datos muestran que el alumnado es consciente que necesita herramientas que no dispone. Estas estrategias de resolución de conflicto han de permitir a los y las adolescentes tener actitudes positivas y proactivas, a nivel personal, frente a los problemas, especialmente ante los contextos de diversidad.

En términos generales se puede establecer que, respecto al diálogo interreligioso, los adolescentes se encuentran en una posición intermedia de aceptación de las diferencias religiosas. Sin embargo, no todo el alumnado tiene el mismo nivel de desarrollo de las competencias para el diálogo interreligioso. En ese sentido, se considera una cuestión política a debatir, el hecho de si se ha de trabajar desde el sistema educativo para que los y las adolescentes lleguen a estadios más avanzados, como lo son la adaptación e integración.

Los resultados obtenidos son fundamentales e identifican la importancia de trabajar desde la educación y, concretamente, desde los centros educativos de secundaria para la construcción de una cultura de paz y una sociedad más inclusiva. Pero también muestran el valor de la formación recibida fuera del centro educativo. Efectivamente, la influencia significativa de la formación relativa a la convivencia, la espiritualidad y la religión sobre una competencia para el diálogo intercultural e interreligioso no se restringe al sistema formal y al curriculum reglado, pues, como demuestran los resultados, también se menciona la formación recibida fuera de ella, es decir, en la familia, en las comunidades religiosas y en las entidades de educación no formal.

Los resultados de este estudio sugieren muchas líneas de trabajo prospectivas. La primera de ellas es esa gran diferencia significativa entre géneros. Cabe preguntarse el por qué, cuál es el motivo que hace que las mujeres adolescentes tengan menores prejuicios, más estrategias de resolución de

conflictos y se encuentren en un estadio más avanzado de sensibilidad interreligiosa, que sus pares hombres ¿Por qué?

Por otro lado, sería interesante realizar la exploración de la relación entre la educación entorno a dimensiones espirituales y de cultura religiosa, y la competencia ciudadana. Esta formación conlleva múltiples y complejos debates, relacionados a cómo se han de articular las premisas de un estado que se declara no confesional, pero en el que el derecho a recibir una educación religiosa está reconocido por la ley. La disyuntiva de aplicar o no en el sistema educativo estos marcos legislativos, aparentemente contradictorios o por lo menos complejos de solventar, está presente en los diversos países occidentales (Vilà, Freixa & Aneas, 2020; Vilà, Freixa, Sánchez & Mateo, 2021).

En ese contexto, se considera que los resultados del presente estudio ilustran la beneficiosa influencia de la presencia de actividades de formación en las que se trate la comprensión trascendente de la espiritualidad, así como del contenido entorno a la cultura y valores religiosos. La identificación de los contenidos y actividades específicas, es decir, qué se trata y cómo se trata en las aulas, se constituye como otra línea de investigación, la cual permitiría poder comprender el porqué de esta positiva influencia en el desarrollo de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso y la cultura de paz.

Por último, analizar cómo los y las jóvenes se sitúan y actúan dentro de este ámbito es fundamental para trabajar el diálogo intercultural e interreligioso, por un lado, pero también para la construcción de una cultura de paz, en un mundo diverso y en una ciudad como Barcelona, en donde conviven personas de distintos orígenes culturales y con diferentes creencias.

Financiación

Proyecto "Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla

(ReligDialog)" (RTI2018-095259-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- Abu-Nimer, M. (2001). Conflict Resolution, Culture, and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38, pp. 685-704. https://www.researchgate.net/publication/240704683_Conflict_Resolution_Culture_and_Religion_Toward_a_Training_Model_of_Interreligious_Peacebuilding
- Abu-Nimer, M., & Smith, R. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62(4), 393-405. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9583-4>
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Perseus Books.
- Andreu, B., & Ouhamid, I (2021) ¿"Ellos" o "nosotros"? prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado preadolescente, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 152-170. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.152>
- Aneas, A. (2013). Competencias: Sentido e instrumentalización de un constructo complejo. *Complejidad*, 18, 42-59. https://www.academia.edu/3463778/Competencias_Sentido_e_instrumentalizaci%C3%B3n_de_un_constructo_complejo
- Ayuntamiento de Barcelona. (recuperado el 14 de junio de 2022). Distribución Territorial de la Renta Familiar Disponible per càpita a Barcelona. <https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/ca/renda-familiar/renda-familiar/distribucio-territorial-de-la-renda-familiar-disponible-capita>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- <https://www.academia.edu/download/31096123/DICE.pdf>
- Bennet, M. (1986). A Developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 179-196. <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/02/DMIS-IJIR.pdf>
- Blanchard, T., Kerbeykian, T., & McGrath, R. (2020). Why are signature strengths and well-being related? Tests of multiple hypotheses. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2095-2114. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00170-2>
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 44(1), 1-18. <https://www.immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html> <https://doi.org/10.1177/135050768902000109>
- Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- DeOnna, J. (2002). DACUM: A versatile competency-based framework for staff development. *Journal for Nurses in Professional Development*, 18(1), 5-11. <https://doi.org/10.1097/00124645-200201000-00001>
- Dervin, F., & Hahl, K. (2015). Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: The case of a Finnish international programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>
- Etxeberria, F., Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., & Etxeberria, J. (2012). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (26)3, pp. 96-131. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426891007.pdf>
- Frydenberg, F., & Lewis, R. (2000). *ACS Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Manual. TEA.
- Gumucio, J. (2010). La selección de personal basada en competencias y su relación con la eficacia organizacional. *Perspectivas*, 26, 129-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941230007>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=733259>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación* DOI: <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Holm, K., Nokelainen, P. & Tirri, K. (2012). Intercultural and interreligious sensitivity scales. En A. K. Tirri & P. Nokelainen (Ed.), *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (pp. 101-120). SensePublishers. https://www.researchgate.net/publication/226637694_Intercultural_and_Interreligious_Sensitivity_Scales https://doi.org/10.1007/978-94-6091-758-5_6
- Hua, Z. (Ed.). (2015). *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Jensen, T., Reeh, N., Nøddeskou, M., Bulian, G., & Lapis, G. (2018) *Pautas sobre prejuicios y estereotipos en las religiones*.

- Producto Intelectual I*. Study of religions against prejudices and stereotypes (SORAPS).
- Laberon, S., Lagabrielle, C., & Vonthron, A. M. (2005). Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2005.02.002>
- Leiva, J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4332325>
- Mandal, R., & Buragohain, P. (2022). Construction and standardization of self regulation inventory for measuring self-regulation of the late adolescents. *International Journal of Early Childhood*, 14(03), 1172-1183. <https://www.int-jecse.net/data-cms/articles/20220417110600pm141.pdf>
- Maudarbux, M. B. (2016). Interreligious education: Conceptualising a needs assessment framework for curriculum design in plural societies (with special reference to Mauritius). *International Review of Education*, 62(4), 459-481. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9576-3>
- Messuri, I., Santilli, M., & Petruccelli, F. (2012). *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico: dalla pratica alla teoria, l'esperienza della provincia di Latina*. Franco Angeli.
- Morgan, J., & Sandage, S. (2016). A Developmental Model of Interreligious Competence. A Conceptual Framework. *Jonathan Archive for the Psychology of Religion*, 38, pp. 129-158. https://www.researchgate.net/publication/305485282_A_Developmental_Model_of_Interreligious_Competence_A_Conceptual_Framework
<https://doi.org/10.1163/15736121-12341325>
- OECD. (2019). How education systems respond to cultural diversity in schools: New measures in TALIS 2018. *Teaching in Focus*, 25. https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-education-systems-respond-to-cultural-diversity-in-schools_1baa285c-en#page4
<https://doi.org/10.1787/1baa285c-en>
- Olaz, A. (2011). Desarrollo metodológico de un "Assessment center" basado en un sistema de gestión por competencias. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (24), 197-218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3783793.pdf>
- Paluck, E. L., Green, S. A., & Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158. <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.25>
- Pascual, G., Martín, I., & Gómez, D. (2009). Portafolio y aprendizaje basado en problemas (ABP): comparación en la adquisición de competencias transversales. *Revista ROL de enfermería*, 32(7), 51-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3009590>
- Puerta-Valdeiglesias, S (2004) Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario Médico*, 56(2),135-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1232884.pdf>
- Ramarajan, D., & Runell, M. (2007). Confronting Islamophobia in education. *Intercultural Education*, 18(2), 87-97. <https://doi.org/10.1080/14675980701327197>
- Ricardo, J. E., Hernández, N. B., Zumba, G. R., Márquez, M. C. V., & Ballas, B. W. O. (2019). El Assessment Center Para La Evaluación De Las Competencias Adquiridas Por Los Estudiantes De Nivel Superior. *Investigación Operacional*, 40(5), 638-643. <http://www.invoperacional.uh.cu/index.php/InvOp/article/view/709/668>
- Robertson, L. (2008). *The spiritual competency scale: A comparison to the ASERVIC spiritual competencies*. [Tesis de

- doctorado, University of Central Florida] Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019. 3549. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3549>
- Rodríguez, M.L. (2008). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación.
- Sánchez, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. *Participación educativa*, 5(8), 57-68. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-convivencia-escolar-desde-la-perspectiva-de-investigacion-para-la-cultura-de-paz/politica-educativa/22631>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15(1), 1-23. <https://motamem.org/wp-content/uploads/2021/06/seligman-positive-psychology-a-personal-history.pdf>
- Suswanto, H., Hamdan, A., Mariana, R. R., Dardiri, A., Wibawa, A. P., Nafalski, A., & Vianiryzki, A. F. (2017). The effectiveness of project-based learning and STAD learning on improving Web programming competency. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(4), 368-373. [http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.15,%20No.4%20\(2017\)/10-Suswanto-H.pdf](http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.15,%20No.4%20(2017)/10-Suswanto-H.pdf)
- Trujillo, H., Moyano, M., León, C., Valenzuela, C., & González-Cabrera, J. (2005) El radicalismo Islamista en las sociedades occidentales: Perjuicio, Identidad social y Legitimación del terrorismo, *Psicología Conductual*, 13(2),311-328. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-radicalismo-islamista-en-las-sociedades-occidentales-prejuicio-identidad-social-y-legitimacion-del-terrorismo/>
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., & Rubio, M.J. (2019). Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogue and their implications for secondary schools in Catalonia. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1584742>
- Vilà, R., Freixa, M., & Aneas, A. (2020). Interreligious and Intercultural Dialogue in Education. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society (JRAT)*. 6(2), 255-273. <https://doi.org/10.30965/23642807-00602002>
- Vilà, R., Rubio, M.J., & Escofet, A. (2020). Are our Future Socio-Educational Agents Duly Prepared to Foster Intercultural and Interreligious Dialogue in their Professional Practice? *Religion & Education*. 47(3), 300-320. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1768820>
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., & Mateo, M. (2021). Child and Adolescent Care Services: Addressing the Vulnerability of Unaccompanied Minors in Barcelona. En M. Gómez. (Ed) *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 16-36). IGI Global.
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>

Authors / Autores

Vilà Baños, Ruth (ruth_vila@ub.edu)  0000-0003-3768-1105

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. Es profesora desde el año 1999 en la Universidad de Barcelona en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Imparte docencia en Máster, Postgrados y grados, principalmente en las áreas de métodos de investigación y, prácticum y ciudadanía. En 1998 se incorpora al GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural), y participa en investigaciones sobre temáticas como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía intercultural, y el desarrollo de competencias interculturales, y diálogo intercultural e interreligioso. Es asesora metodológica en el ICE desde el año 2000, especializada en análisis cuantitativo de datos. Desde el año 2008 es coordinadora del área de Métodos de investigación del departamento MIDE. Y miembro fundador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona.

Aneas Álvarez, Asumpta (aaneas@ub.edu)  0000-0002-9519-6696

Profesora Titular de Universidad del área MIDE (Universidad de Barcelona). Coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Intercultural GREDI a desde el año 2018. Coordinadora del grupo de investigación consolidado en educación Intercultural GREDI. Miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. (IRE UB). Coordinadora de Juventud y Diálogo Intercultural de “European Institute of Education for Democratic Culture de la UCV (ECUDEM) Sus líneas de investigación son: Diálogo Interreligioso, Lucha contra violencia y discriminación de raíz identitaria así como Formación de profesorado en Competencias Interculturales por la ciudadanía democrática.

Freixa Niella, Montse (mfreixa@ub.edu)  0000-0001-9119-9868

Profesora Titular de Universidad del área MIDE (Universidad de Barcelona) y miembro del grupo de investigación en Educación Intercultural GREDI. Tiene una amplia trayectoria en cargos universitarios como vicedecana. Sus líneas de investigación son: educación superior, diversidad religiosa y diálogo interreligioso.

Schmidlin Roccatagliata, Melissa (melissaschmidlin@gmail.com)  0000-0002-5730-9952

Profesora Asociada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Historia por la Universidad de Chile y graduada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Técnica del proyecto de investigación I+D “Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla”. Además, se ha desarrollado como pedagoga en proyectos socioeducativos con mujeres y jóvenes migrantes.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).