



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Departamento de Métodos de Investigación y**  
**Diagnóstico en Educación**

**TESIS DOCTORAL**

**ACTITUDES DEL ALUMNADO**  
**DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**  
**HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL**

**Autora:**

María Hermenegilda Barrena Blázquez

**Dirección:**

D. Javier Gil Flores

Sevilla, 2014

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: LAS ACTITUDES Y SU EVALUACIÓN</b> .....	<b>17</b>
1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD .....	17
1.2 COMPONENTES DE LAS ACTITUDES .....	20
1.3 OTROS CONCEPTOS RELACIONADOS CON LAS ACTITUDES .....	21
1.3.1 Valores.....	22
1.3.2 Base de actitudes y comportamientos.....	24
1.4 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL PREJUICIO .....	29
1.4.1 Teorías explicativas del prejuicio desde la psicología social .....	30
1.4.2 Teorías explicativas del prejuicio desde la psicología evolutiva .....	34
1.5 EVALUACIÓN DE ACTITUDES.....	46
1.5.1 Escalas diferenciales .....	46
1.5.2 Escalas aditivas (sumativas) .....	47
1.5.3 Escalas acumulativas .....	48
1.5.4 Escalas multidimensionales de diferencial semántico .....	49
1.5.5 Fases en el proceso de construcción de una escala de actitudes .....	49
<b>CAPITULO 2: DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN</b> .....	<b>65</b>
2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIVERSIDAD CULTURAL.....	65
2.2 GÉNESIS A PARTIR DEL PLURALISMO CULTURAL Y EL MULTICULTURALISMO .....	73
2.3 EVOLUCIÓN EN EUROPA DE LA REFLEXIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....	75
2.4 MODELOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....	78
2.4.1 Tres grandes perspectivas teórico-prácticas.....	79
2.4.2 Modelos y programas .....	82
2.5 FUNDAMENTOS O PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	88
2.6 PROPÓSITOS Y CONTRADICCIONES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	90
2.6.1 El análisis conceptual.....	90
2.6.2 La escuela inclusiva como reto y respuesta a algunas demandas.....	96
2.6.3 Las respuestas organizativas de carácter general .....	100
2.6.4 El sistema relacional .....	101
2.7 LAS INTERRELACIONES PERSONALES DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL. ....	107

2.8	CONCEPTOS AFINES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	108
2.8.1	<i>Educación antirracista</i> .....	108
2.8.2	<i>Educación inclusiva</i> .....	110
2.8.3	<i>La educación multicultural</i> .....	111
2.9	COMPETENCIAS INTERCULTURALES.....	115
2.9.1	<i>Desarrollo de competencias interculturales del profesorado</i> .....	116
2.9.2	<i>Desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes</i> .....	118
<b>CAPÍTULO 3: INVESTIGACIONES SOBRE LAS ACTITUDES EN CONTEXTOS</b>		
<b>INTERCULTURALES..... 121</b>		
3.1	ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA INTERCULTURALIDAD.....	123
3.2	ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INTERCULTURALIDAD .....	133
<b>CAPÍTULO 4: LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL</b>		
<b>MARCO NORMATIVO..... 139</b>		
4.1	MARCO NORMATIVO EN EUROPA .....	139
4.2	MARCO NORMATIVO ESTATAL .....	143
4.3	MARCO NORMATIVO EN ANDALUCÍA.....	147
<b>PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO..... 159</b>		
<b>CAPÍTULO 5: PROBLEMA, OBJETIVOS E INTERROGANTES DE</b>		
<b>INVESTIGACIÓN..... 160</b>		
5.1	PROBLEMA .....	160
5.1.1	<i>Planteamiento del problema</i> .....	160
5.1.2	<i>Origen del problema</i> .....	162
5.1.3	<i>Criterios de selección del problema</i> .....	163
5.1.4	<i>Supuestos básicos del problema</i> .....	164
5.2	OBJETIVOS.....	165
5.3	INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN .....	165
<b>CAPÍTULO 6: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... 168</b>		
6.1	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	168
6.1.1	<i>Triangulación</i> .....	169
6.2	VARIABLES Y TEMAS.....	178
6.3	PROCESO DE ENCUESTA AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	179
6.3.1	<i>Población y muestra</i> .....	180
6.3.2	<i>Proceso de recogida de datos</i> .....	193
6.3.3	<i>Análisis de los datos generados por la encuesta</i> .....	200

6.4 DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO DE SECUNDARIA.....	200
6.4.1 Número de grupos .....	200
6.4.2 Tamaño de los grupos .....	201
6.4.3 Composición de los grupos.....	201
6.4.4 Lugar, fecha y duración de las reuniones .....	202
6.4.5 Captación de participantes.....	203
6.4.6 Desarrollo de las discusiones.....	205
6.4.7 Planteamiento del tema .....	206
6.4.8 Discusión grupal y guión de temas auxiliares.....	207
6.4.9 Análisis de los discursos y presentación de los resultados .....	207
6.4.10 Análisis de los datos generados por los grupos de discusión .....	208
<b>CAPÍTULO 7: RESULTADOS .....</b>	<b>211</b>
7.1 COMPONENTE COGNITIVO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	211
7.1.1 Descripción del componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural. .....	211
7.1.2 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo .....	220
7.1.3 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes en función del curso .....	224
7.1.4 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes en función del país de nacimiento .....	229
7.2 COMPONENTE AFECTIVO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	233
7.2.1 Descripción del componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural	233
7.2.2 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo .....	245
7.2.3 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del curso.....	249
7.2.4 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del país de nacimiento .....	262
7.3 COMPONENTE CONDUCTUAL DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL ....	266
7.3.1 Descripción del componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural .....	266
7.3.2 Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo.....	270

7.3.3 <i>Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del curso</i> .....	272
7.3.4 <i>Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del país de nacimiento</i> .....	275
7.4 PERCEPCIONES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	279
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES .....</b>	<b>282</b>
8.1 CONCLUSIONES SOBRE LA DIMENSIÓN COGNITIVA DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	282
8.2 CONCLUSIONES SOBRE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	284
8.3 CONCLUSIONES SOBRE LA DIMENSIÓN CONDUCTUAL DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	288
8.4 IMPLICACIONES EDUCATIVAS .....	291
8.5 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	303
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>305</b>
<b>DIRECCIONES Y RECURSOS DE INTERNET.....</b>	<b>324</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>327</b>
ANEXO I.....	328
ANEXO II.....	333

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias según titularidad del centro. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12. ....	4
Figura 2: Distribución porcentual del alumnado extranjero por nivel educativo. Curso 2011/12. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.....	5
Figura 3: Distribución porcentual del alumnado extranjero respecto al total de la población escolarizada según nivel educativo y titularidad de centro. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12. ....	6

Figura 4: Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de procedencia. Curso 2011/12. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.....	7
Figura 5: Distribución porcentual del alumnado extranjero según comunidad autónoma. Curso 2011/12. Fuente: elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12. ....	8
Figura 6: Evolución del alumnado extranjero en Andalucía (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012.....	9
Figura 7: Evolución porcentual del alumnado extranjero en Andalucía respecto al total en España (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012. ....	10
Figura 8: Evolución del alumnado nacional y extranjero (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012.....	10
Figura 9: Evolución de la población extranjera en Andalucía 2013-2014. Fuente: “Diario de Sevilla”, del día 23 de abril de 2014.....	12
Figura 10: Pirámide Cognitiva. Fuente: Garzón y Garcés, 1989:368. ....	24
Figura 11: Triangulación .....	177
Figura 12: Población extranjera en distritos de Sevilla. 2008 (%). Fuente: “Diagnóstico sobre el asentamiento de población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla”. Universidad de Sevilla, 2008.....	181
Figura 13: Diagrama de sectores sobre las personas inmigrantes extranjeras según nacionalidad a 1/1/2003. Fuente: Boletín demográfico de Sevilla.....	183
Figura 14: Numeración de centro, cuestionarios y carga representativa en el estudio realizado.....	186
Figura 15: Diagrama de sectores sobre los porcentajes para la variable sexo.....	187
Figura 16: Diagrama de barras según los porcentajes para la variable edad.....	189
Figura 17: Diagrama de barras para los porcentajes alcanzados sobre la variable curso. ....	191
Figura 18: Diagrama de barras para los porcentajes alcanzados en la variable país de origen.....	193
Figura 19: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre la igualdad de oportunidades.....	213

Figura 20: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre el interés por el conocimiento de otras culturas. ....	216
Figura 21: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre las creencias respecto a diferencias culturales .....	219
Figura 22: Medias por curso en el ítem 23. ....	228
Figura 23: Medias por curso en el ítem 17. ....	228
Figura 24: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a las preferencias asociativas por grupos inmigrantes extranjeros .....	234
Figura 25: Diagrama de barras para las medias alcanzadas sobre los ítems referidos a sentimientos de amigos distintos a su grupo. ....	236
Figura 26: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la convivencia extraescolar de distintos grupos culturales.....	238
Figura 27: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la convivencia entre culturas en el ámbito escolar. ....	241
Figura 28: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a ..	243
las emociones hacia personas de diferentes culturas.....	243
Figura 29: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a ...	245
las relaciones entre personas de distinto origen cultural. ....	245
Figura 30: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 12 en función de la variable curso. ....	253
Figura 31: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 11 en función de la variable curso. ....	254
Figura 32: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 15 en función de la variable curso. ....	255
Figura 33: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 13 en función de la variable curso. ....	256
Figura 34: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 24 en función de la variable curso. ....	257
Figura 35: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 28 en función de la variable curso. ....	258
Figura 36: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 29 en función de la variable curso. ....	259

Figura 37: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 30 en función de la variable curso. ....	260
Figura 38: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 32 en función de la variable curso. ....	261
Figura 39: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la actitud de solidaridad y obligaciones morales. ....	268
Figura 40: Diagrama de barras para las frecuencias alcanzadas en los ítems referidos a la actitud de cooperación en tareas escolares ....	269
Figura 41: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 16 en función de la variable curso. ....	275

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Enfoques y modelos para la educación intercultural .....	87
Cuadro 2: La evolución de los planteamientos desde la integración a la inclusión .....	99
Cuadro 3: Currículo de formación del profesorado.....	104
Cuadro 4: Enfoques multi e interculturales en el currículum.....	114
Cuadro 5: Investigaciones sobre las actitudes en contextos Interculturales.....	122
Cuadro 6: Interrogantes de investigación en relación con los objetivos correspondientes .....	167
Cuadro 7: Dimensiones y variables/temas de la investigación.....	179
Cuadro 8. Introducción a la discusión y presentación del tema .....	206
Cuadro 9: Registro de los Grupos de Trabajo sobre las manifestaciones hacia la diversidad cultural .....	208
Cuadro 10: Sistema de categorías jerárquico para el análisis de los Grupos de Discusión .....	209

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución total y porcentual del alumnado extranjero y variación respecto al curso 2010/11, según nivel educativo. Curso 2011/12.....	5
---	---

Tabla 2: Escolarización de alumnos y alumnas según países de procedencia y centros educativos. ....	184
Tabla 3: Distribución de frecuencias para la variable sexo.....	187
Tabla 4: Distribución de frecuencias para la variable edad.....	188
Tabla 5: Distribución de frecuencias para la variable curso.....	190
Tabla 6: Distribución de frecuencias para la variable país de origen.....	192
Tabla 7: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Cognitivo. ....	195
Tabla 8: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Afectivo. ....	196
Tabla 9: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Conductual.....	197
Tabla 10: Organización de la recogida de datos y su temporalización .....	199
Tabla 11: Grupos de Discusión .....	202
Tabla 12: Plantilla para el control del proceso de captación de participantes.....	205
Tabla 13: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre la igualdad de oportunidades .....	212
Tabla 14: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre el Interés por el conocimiento de otras culturas .....	215
Tabla 15: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre las diferencias culturales. ....	218
Tabla 16: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable sexo .....	221
Tabla 17: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable sexo.....	222
Tabla 18: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable curso.....	225
Tabla 19: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable curso .....	227
Tabla 20: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable país de nacimiento.....	230
Tabla 21: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable país de nacimiento.....	231
Tabla 22: Medias y desviaciones típicas sobre las preferencias asociativas. ....	234
Tabla 23: Medias y desviaciones típicas sobre amistades preferidas.....	235

Tabla 24: Medias y desviaciones típicas sobre la convivencia extraescolar entre distintos grupos culturales .....	237
Tabla 25: Medias y desviaciones típicas sobre la convivencia de distintos grupos culturales.....	240
Tabla 26: Medias y desviaciones típicas sobre los sentimientos hacia personas de otras culturas. ....	242
Tabla 27: Medias y desviaciones típicas sobre las relaciones entre personas de distintas culturas. ....	244
Tabla 28: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente afectivo en función de la variable sexo .....	246
Tabla 29: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable sexo.....	248
Tabla 30: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente afectivo en función de la variable curso. ....	250
Tabla 31: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable curso.....	252
Tabla 32: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente afectivo en función de la variable país de nacimiento.....	263
Tabla 33: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable país de nacimiento. ....	264
Tabla 34: Medias y desviaciones típicas sobre solidaridad y moralidad con personas inmigrantes. ....	267
Tabla 35: Medias y desviaciones típicas para la cooperación en tareas escolares. ....	268
Tabla 36: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable sexo.....	271
Tabla 37: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable sexo. ....	272
Tabla 38: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable curso. ....	273
Tabla 39: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable curso.....	274

Tabla 40: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable país de nacimiento. ....	276
Tabla 41: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable país de nacimiento. ....	277
Tabla 42: Media de las percepciones de los estudiantes de personas de otras culturas	279

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha supuesto un largo camino de aprendizaje profesional y personal que he compartido con muchas personas. A todas agradezco su apoyo por ayudarme a continuar, a pesar de que algunos momentos de este proceso han sido difíciles. Me refiero a mi familia en general, pero sobre todo a Antonio, mi marido, que me ha ayudado y me ha dado ánimos cuando más lo he necesitado. Por supuesto, agradezco a mis hijos, Antonio y María, que con sus sonrisas y abrazos me han dado fuerzas para culminar este trabajo. Así mismo, se lo agradezco a mis padres, especialmente a mi madre que tan orgullosa se sentiría en este momento y que me apoyó y animó en el primer tramo de esta etapa académica.

Agradecimiento a mi director de tesis, D. Javier Gil Flores, por sus sugerencias y revisiones continuas durante todos estos años que han supuesto una fuente de apoyo generoso a mi trabajo, compartiendo su tiempo y sus conocimientos.

Agradecimiento a los alumnos y alumnas participantes en esta investigación, como verdaderos protagonistas de la misma.

Agradecimiento a las orientadoras y orientadores, equipos directivos y profesorado que me han facilitado el acceso a sus aulas para materializar este proyecto de investigación.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata sobre las actitudes de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural.

Nuestra sociedad está cada vez más marcada por el signo de la interculturalidad, en la que existe constantemente un conflicto de intereses. Dadas las desigualdades existentes y las distintas condiciones de origen y de partida, nos preocupa conocer y analizar cuál es la realidad que se vive en el contexto educativo.

La globalización y la migración están afectando en su misma raíz a la sociedad actual. Ya nada es igual: la imagen de una sociedad compacta, nucleada en torno a un mismo sistema de valores y patrones de conducta socialmente compartidos se ha venido abajo. La multiculturalidad se ha convertido en seña de identidad de la sociedad postmoderna. La educación, en este contexto plural ya no se podrá entender y hacer como tarea de transmisión de los valores de la cultura mayoritaria. Se hace necesario encontrar espacios de diálogo y encuentro en los que cada individuo sea reconocido en lo que es (Ortega, 2001).

El alumnado que asiste a la escuela ha cambiado sustancialmente. Cada día, más niños y niñas procedentes de otros países se escolarizan en nuestras aulas, y aportan al centro que los acoge y a los educadores que les atiende, unos retos educativos nuevos.

En el Informe Delors (1996) de la UNESCO, se ponía el énfasis especial en la consideración de la educación como instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión de personas y grupos:

*“Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (1996:56).*

*“La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social” (1996: 59).*

El medio escolar debe contribuir a evitar todo tipo de racismo y xenofobia que se produce en nuestra sociedad; igualmente, debe facilitar el proceso de inclusión de estos grupos de personas inmigrantes extranjeras en la sociedad. No obstante, téngase en cuenta que la institución escolar no es la única que se debe implicar en este tema, pues están implicados otros medios en mayor profundidad como la economía, la política, los medios de comunicación de masas, etc.

La irrupción de niños extranjeros en las escuelas públicas nos lleva a preocuparnos por la repercusión de la diversidad cultural en la escuela (Díaz, 2000).

Un estudio de Calvo (1997) constata que tres de cada cuatro estudiantes no universitarios mayores de trece años quieren que España impida la llegada de nuevos inmigrantes. La mitad (51,5%) de estos escolares creen que quitan trabajo a los españoles y el 42,2% consideran que contribuyen al aumento de tráfico de drogas y a la delincuencia (cit. por Proyecto Atlántida. “La interculturalidad: un nuevo reto para la sociedad democrática”).

Este tipo de posicionamiento se debe a una actitud de intolerancia racista bastante extendida que defiende la homogeneidad cultural y la étnica como la mejor situación, defendiendo la incapacidad del resto de culturas de estar abiertas al diálogo, a la convivencia “saludable” para todos, fundamentándose en estereotipos extendidos intelectual y popularmente. Entre ciertos sectores, esta población provoca malestar social e inseguridad ciudadana porque se les relaciona con la violencia, las drogas y otras prácticas sociales no deseables. La mayoría de la población del país receptor no suele ver a estas minorías o a sus acciones como consecuencia de políticas no adecuadas e injustas, sino como causas en sí mismas del problema.

Negar la realidad multicultural, que existe más allá de que físicamente estemos rodeados de vecinos de diversa procedencia, rechazarla desde el racismo o la xenofobia, quedarse en un simple respeto pasivo hacia el “otro o la otra” sin aceptar una interrelación (“tolero tu presencia mientras no me afecte en nada”), caer en posiciones asimilacionistas (“te acepto sólo si renuncias a tu cultura de origen”), etnocentristas (“mi cultura es superior a la tuya”), relativistas (“todo vale, todo es respetable”), son posiciones que la historia ha demostrado, en distintos momentos y contextos, que acaban conduciendo al estancamiento en la evolución de las sociedades y a graves consecuencias para la convivencia cuando por alguna causa (crisis económica, conflictividad social, choques religiosos, malentendidos de origen cultural, etc.), se desencadenan las contradicciones que se han venido tapando o alimentando, según los casos.

Según los datos ofrecidos anualmente por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), la presencia de alumnado inmigrante extranjero en el sistema educativo español desde el año 2000, ha evolucionado progresivamente en aumento, marcando fehacientemente el carácter de diversidad cultural en las aulas.

Según la información publicada a los efectos para el curso 2011/2012, el número total de alumnado inmigrante extranjero matriculado en las enseñanzas de Régimen General no universitarias ascendió a 750.570, lo que supuso un aumento de 0,2 puntos porcentuales respecto al año anterior. El alumnado extranjero representaba el 9,48% frente al 9,62% del curso anterior (véase figura 1).

Considerando el conjunto de alumnado extranjero, para ese curso académico (2011/2012), el alumnado inmigrante extranjero matriculado en la etapa de Educación Primaria abarcó el 36,28% de la distribución total de este alumnado, con 272.316 estudiantes. Por otra parte, en la ESO su presencia numérica se cifraba en 215.394 estudiantes (28,70%) y en Educación Infantil en 147.228 estudiantes (19,62%). Por último, en Educación Especial, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), en los ciclos formativos de Formación Profesional y en Bachillerato su presencia fue menor, oscilando los porcentajes entre el 0,50 y el 6,41%. Al comparar los datos en cada nivel educativo, se observa que es en los (PCPI) donde se encuentra la

mayor proporción de alumnado inmigrante extranjero (20,84%) respecto al total de escolarizados por nivel educativo. Le siguen, con porcentajes muy similares entre sí, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la Educación Especial y la Educación Primaria (12,02%, 11,84% y 9,74%, respectivamente). Respecto al curso 2010/11, se observa disminución del porcentaje de alumnado extranjero en la etapa de Educación Primaria (-0,63%) y ESO (-0,29), mientras que en el resto de las etapas había aumentado (véanse tabla 1 y figuras 2 y 3).

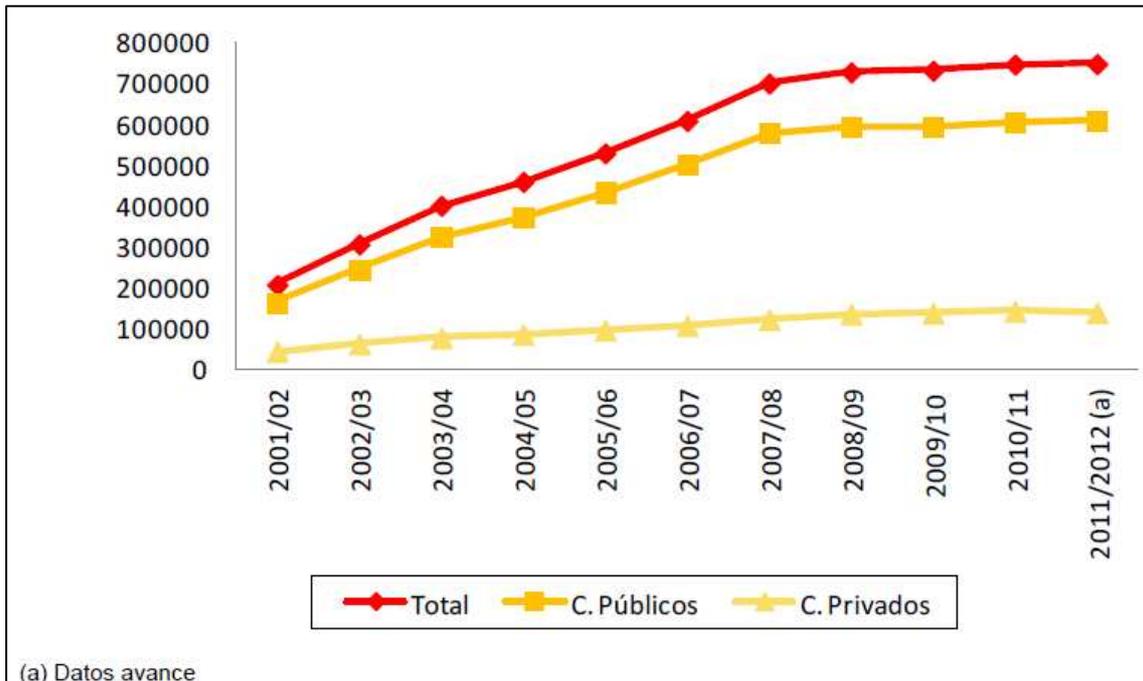


Figura 1: Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias según titularidad del centro. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

Tabla 1: Distribución total y porcentual del alumnado extranjero y variación respecto al curso 2010/11, según nivel educativo. Curso 2011/12.

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNOS EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS	VARIACIÓN % 2010/11
E. Infantil	1.913.049	147.228	7,69%	0,54%
E. Primaria	2.795.941	272.316	9,74%	-0,63%
E. Especial	31.987	3.788	11,84%	0,09%
ESO	1.791.968	215.394	12,02%	-0,29%
Bachillerato (1)	685.100	46.478	6,78%	0,25%
FP (1)	613.170	48.082	7,84%	0,04%
PCPI (2)	82.939	17.284	20,84%	0,39%

(1) Incluye el alumnado presencial de Régimen Ordinario y de Régimen de Adultos.  
 (2) Incluye el alumnado en centros docentes y en actuaciones fuera de centros.

Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

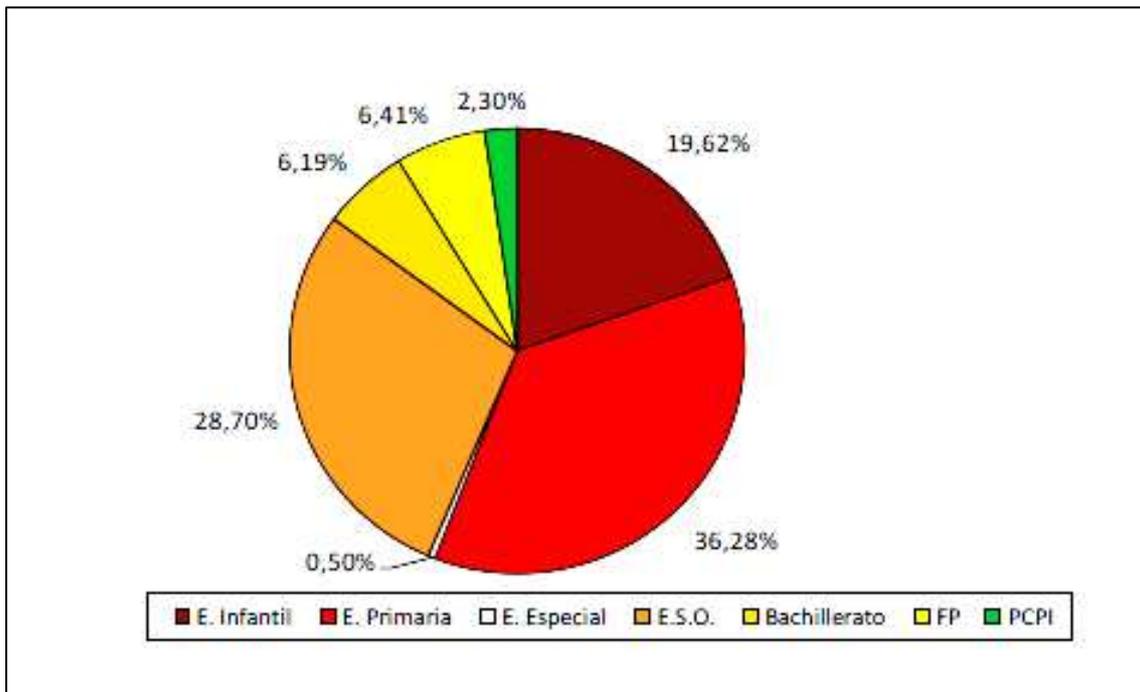


Figura 2: Distribución porcentual del alumnado extranjero por nivel educativo. Curso 2011/12. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

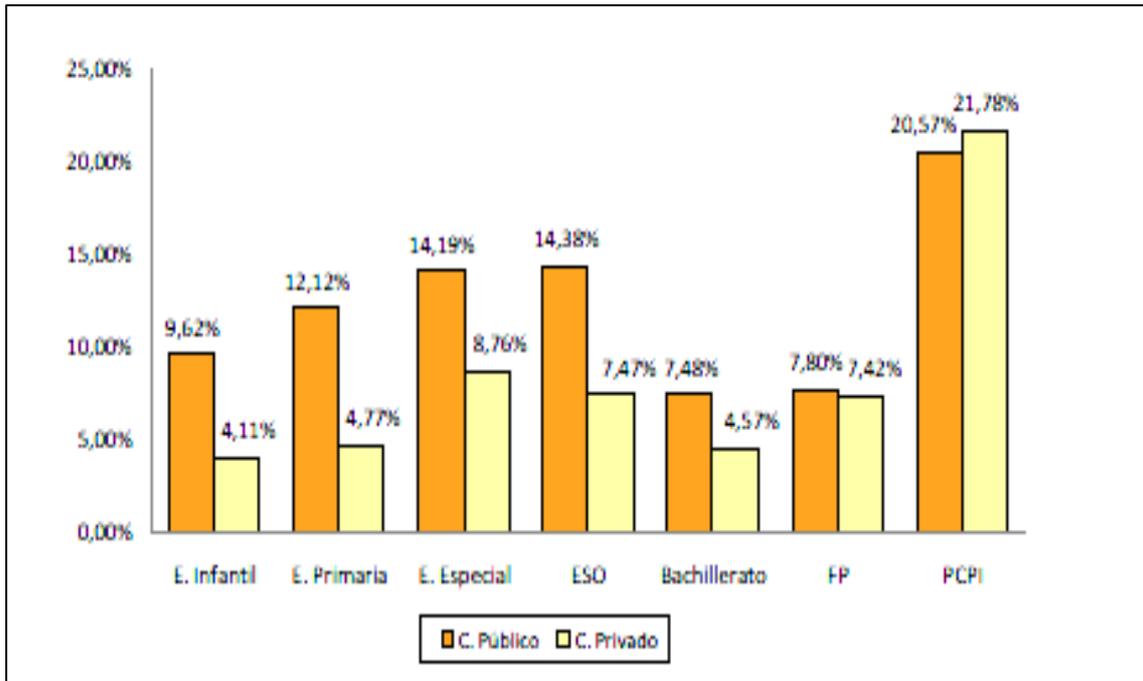


Figura 3: Distribución porcentual del alumnado extranjero respecto al total de la población escolarizada según nivel educativo y titularidad de centro. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

En lo que se refiere a la procedencia del alumnado inmigrante extranjero, cabe destacar que mayoritariamente son originarios de América (295.637 estudiantes), de la Unión Europea (205.647) y de África (195.236). Oceanía, con 413 estudiantes, es el área de procedencia con menos alumnado en los centros españoles, siguiendo la misma tendencia que en años anteriores (véase figura 4).

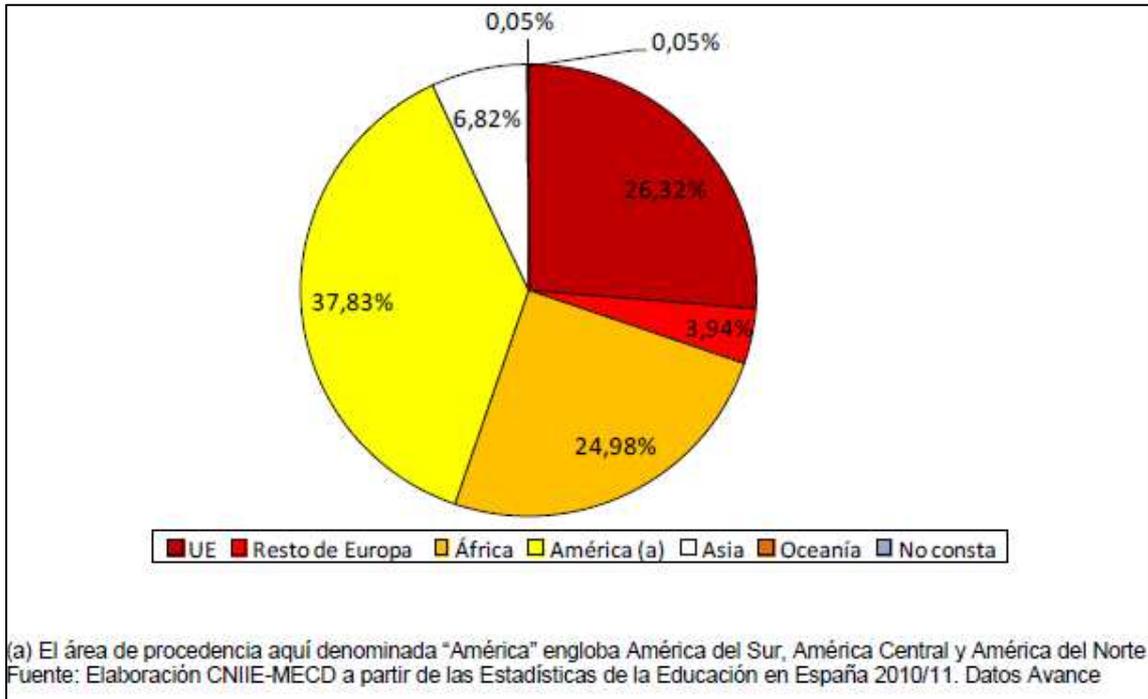


Figura 4: Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de procedencia. Curso 2011/12. Fuente: Elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

Por otra parte, la distribución por Comunidades Autónomas del alumnado extranjero en las Enseñanzas no universitarias de Régimen General presenta diferencias. Las que cuentan con mayores porcentajes son La Rioja (16,30%) y Baleares (14,61%). Les siguen Cataluña (13,55%), Madrid (12,94%), Aragón (12,55%), Murcia (11,82%), y la Comunidad Valenciana (10,77%), siendo la Ciudad Autónoma de Extremadura (3,28%), Ceuta (3,76%) y Galicia (3,65%) las que tienen porcentajes más bajos (véase figura 5).

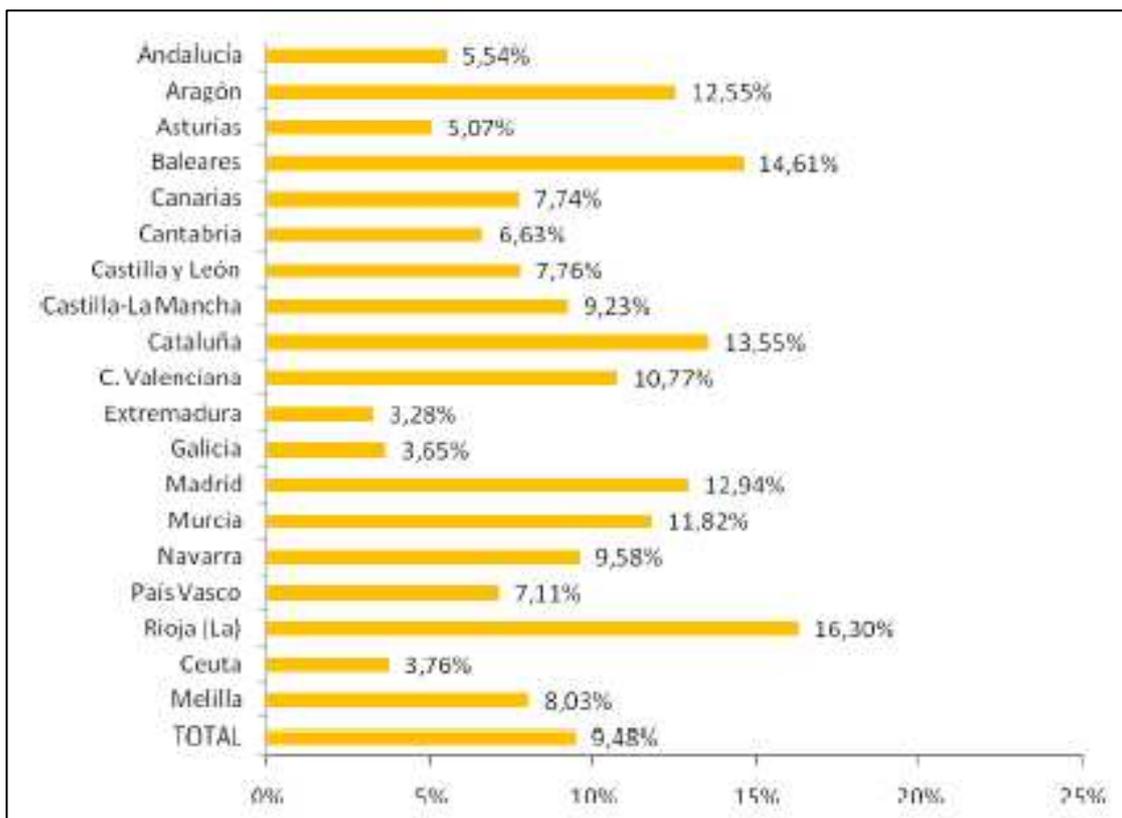


Figura 5: Distribución porcentual del alumnado extranjero según comunidad autónoma. Curso 2011/12. Fuente: elaboración CNIIE-MECD a partir de las estadísticas de la educación en España 2011/12.

En el caso concreto de la comunidad andaluza, la evolución del alumnado inmigrante extranjero escolarizado, también ha experimentado un crecimiento progresivo. Desde el curso escolar 1996-97 hasta el 2010-11 el sistema de enseñanzas no universitarias de esta comunidad ha visto aumentar su volumen de alumnos en más de 147.000. De ellos, el 57% son extranjeros, un porcentaje muy elevado por más que se sitúe ocho puntos por debajo del registrado en el conjunto del país (65%) (Fundación PERSAN, julio 2012). Véanse figuras 6 y 7. Nos encontramos, pues, con que, en esos quince años, los estudiantes no nacionales han contribuido en mayor medida que los nacionales a dicho crecimiento. Si se analizan estos datos anualmente (figura 8) se observa, igualmente, que durante la mayor parte de ese periodo (en concreto, durante el decenio que va desde

el curso 1996-97 hasta el 2006-07) las tendencias para alumnado extranjero y español han sido opuestas: mientras que los primeros aumentaban en número año tras año, los segundos disminuían. Se comprueba también que hubo dos cursos (2003-04 y 2006-07) en los que el aumento general del número de alumnos con respecto al año anterior se sostuvo exclusivamente en el incremento de la población estudiantil extranjera. Recordemos que, en su conjunto, se trata de un periodo en el que el fuerte crecimiento de la población inmigrante (la cual tenía y tiene, además, tasas de natalidad más elevadas que las de la población autóctona), se combinaba con bajas tasas de natalidad por parte de los españoles nativos. Debe insistirse en la importancia de conocer la evolución de la dimensiones demográficas de este tipo de alumnado dado el evidente impacto que está teniendo en el sistema educativo desde finales de la década de los 90; se ha producido un considerable crecimiento del volumen de alumnos no españoles a lo largo de estos últimos quince años, tanto en el total del país como en la comunidad andaluza. Si bien en el pasado curso académico 1996-97 el cómputo de alumnado extranjero en Andalucía ascendía a la cifra de 5.000, ya en el curso 10-11, se multiplico por diecisiete alcanzando la cifra de 89000, es decir, se produjo un incremento del 1700 % aproximadamente. Esto ha supuesto que el porcentaje de alumnado extranjero respecto del total del alumnado haya pasado de estar por debajo del 1% antes del curso 1999-00 a situarse próximo al 6% a partir del 2007-08, manteniéndose prácticamente a este nivel hasta la fecha.

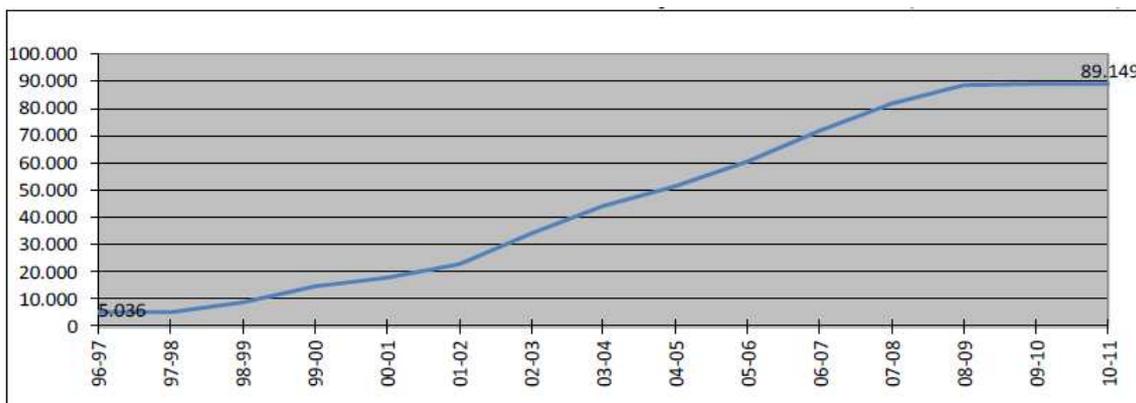


Figura 6: Evolución del alumnado extranjero en Andalucía (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012.

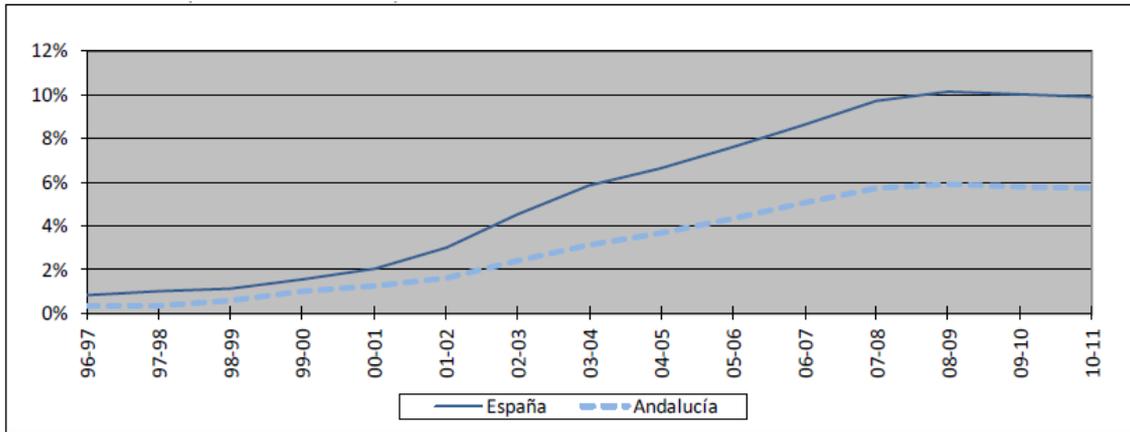


Figura 7: Evolución porcentual del alumnado extranjero en Andalucía respecto al total en España (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012.

Según los datos oficiales publicados, esta tendencia en el crecimiento del alumnado inmigrante extranjero se invierte en los últimos. Ya en el curso 2007-08 el alumnado de nacionalidad española empezó a registrar de nuevo incrementos interanuales positivos, por primera vez después de más de una década. Aunque no fue hasta un año más tarde cuando, además, esos incrementos superaron a los registrados por los extranjeros, es decir, cuando el número de alumnos y alumnas nacionales comenzó a crecer por encima del de alumnos no nacionales.

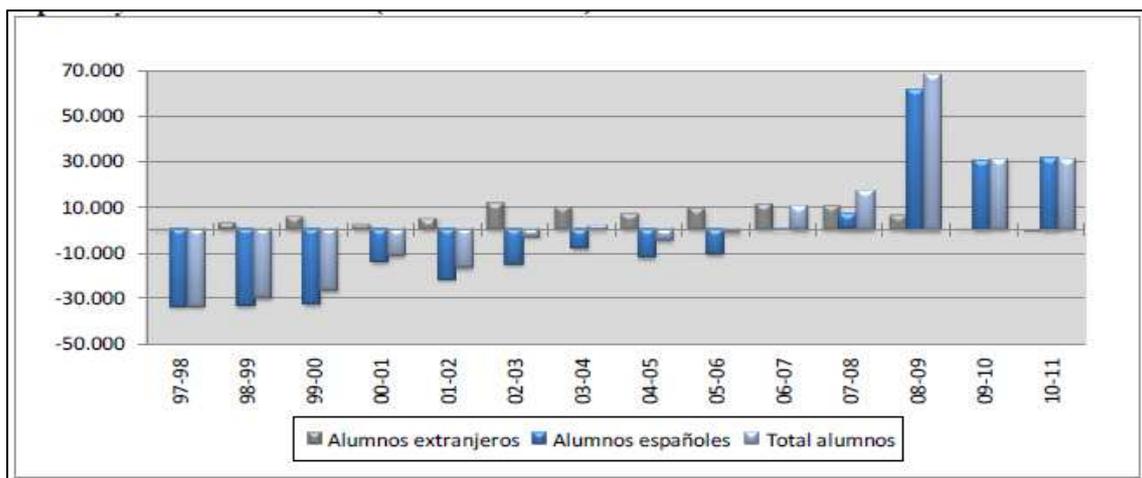


Figura 8: Evolución del alumnado nacional y extranjero (1996/97-2010/11). Fuente: Fundación PERSAN, julio 2012.

Centrándonos en la evolución de la *población extranjera* en la provincia de Sevilla, según datos aportados por la publicación “*Diario de Sevilla*”, del día del 23 de abril de 2014, el padrón provincial de población extranjera en la provincia de Sevilla había retrocedido aproximadamente a niveles del pasado año 2009, basándose en el informe con datos provisionales- del Instituto Nacional de Estadística (INE). Dicha fuente alude a dos posibles explicaciones al descenso del padrón en este sentido: la actual coyuntura económica por una parte, y las atractivas medidas políticas de repatriación de nacionales iberoamericanos.

Analizando el historial del INE, se comprueba que hasta 2012 la población inmigrante no registró signos negativos en su crecimiento en la provincia de Sevilla. Todo lo contrario. Los efectos de la crisis han tardado en reflejarse en el mencionado colectivo. En 2007 este grupo lo integraban 49.860 personas procedentes del extranjero y empadronadas en los municipios sevillanos. Al año siguiente se produjo un crecimiento del 25%, el más alto de este periodo. En 2009 se llegaría a los 71.993 inmigrantes y en 2010, a los 77.090. En 2011, se superó la barrera de los 80.000, aunque ya entonces se percibió cierto estancamiento, puesto que el porcentaje de crecimiento fue idéntico al del ejercicio anterior. El año pasado se produjo un retroceso, aunque aún leve (sólo del -0,54%). A lo largo de 2013, sin embargo, este descenso ha ascendido al 9,14%. Dicho retroceso se sitúa en la tónica general de España, aunque con un porcentaje de descenso inferior al de las grandes capitales del país. Sevilla ha registrado la tercera mayor caída de extranjeros en Andalucía durante 2013.

Según explicaciones indicadas en dicho informe, el desplome de ciertos sectores económicos donde los nativos encontraban con facilidad empleo ha tenido como consecuencia que los ámbitos en los que los extranjeros conseguían sean ocupados por los autóctonos. Esta situación ha conllevado a que los que llegaron a la provincia buscando una inserción laboral regresen a sus lugares de origen o se marchen a otro país. La situación no es ajena al resto de España. En el caso de Sevilla esta precariedad ha provocado que en el último año hayan abandonado la provincia 7.478 extranjeros. Si el padrón de 2013 (a 1 de enero de 2013) fijaba la

población inmigrante en 81.854 personas, esta cantidad se ha reducido un 9,14% en doce meses hasta llegar a las 74.376 (véase figura 9).



Figura 9: Evolución de la población extranjera en Andalucía 2013-2014. Fuente: “Diario de Sevilla”, del día 23 de abril de 2014.

Como se ha expresado anteriormente, Sevilla no es una excepción a la situación que se vive en España con los inmigrantes extranjeros. Dentro de Andalucía es la tercera provincia con mayor pérdida durante 2013. A la cabeza se sitúa Jaén, donde el descenso roza el 16%. Le sigue Málaga, con casi un 15% de bajada. En la que menos se ha notado la marcha ha sido Almería, con una merma del 3%. La provincia sevillana, no obstante, se mantiene por debajo de la media regional, que suma una pérdida total del 10,93% de extranjeros. Numéricamente, las poblaciones malagueñas son de las que más inmigrantes se han marchado: 44.395, casi seis veces más que en Sevilla.

En las grandes capitales españolas también se ha sufrido un retroceso del citado colectivo, aunque a una escala menor. Así, según los datos del INE, en Madrid hay 876.493 extranjeros empadronados, es decir, un 8,71% menos que el año anterior, porcentaje que se sitúa cercano al de Sevilla. Más alejado se encuentra el de la

provincia de Barcelona, con un 5,66% menos, lo que deja a esta población en 728.291 personas. En toda España el descenso ha sido del 9,84% (algo menor que en Andalucía y unas décimas más que en Sevilla). En todo el territorial nacional se encuentran empadronados 5.000.258 inmigrantes.

La representación del colectivo inmigrante en el total de la población sevillana se sitúa por debajo de la media andaluza. En toda la región los inmigrantes suponen casi el 8% de la población, aunque hay dos provincias que destacan por el alto porcentaje de representación que tienen los extranjeros, como es el caso de Almería, en la que por cada 100 nativos hay 20 inmigrantes, y Málaga, donde suponen el 15,5% de la población. Esta diferencia también indica las posibilidades de desarrollo que albergan estas provincias. En Almería, por ejemplo, la agricultura constituye un polo de atracción, y en Málaga, la Costa del Sol sigue siendo una gran zona de oportunidad laboral casi todo el año.

No obstante lo anterior, debe insistirse en que según el padrón provincial de población extranjera en Sevilla para el presente año 2014 sigue siendo algo superior a la indicada en el año 2009 (74.376 frente 71.993), incidiendo además en que estas cifras superan en todo caso la situación de arranque de la presente tesis doctoral en el año 2007 con un cifra oficial en el padrón de 49.860 inmigrantes extranjeros. Es decir, el padrón se multiplica aproximadamente desde entonces por 1,5, aumentando en un 50% la cifra correspondiente a 2007, lo cual ensalza la importancia del objetivo de esta investigación dado el significativo impacto que aún sigue teniendo este sector de población en el sistema educativo.

Con el fin de armonizar los modelos teóricos con las exigencias de la realidad concreta, hemos estructurado y desarrollado nuestra investigación en torno a dos ejes fundamentales:

1. Fundamentación teórica-conceptual desde la que se abordan las actitudes y la educación intercultural. Se pretende conocer las aportaciones teóricas y las investigaciones de campo en relación a estos temas.

Al intentar acercarnos a las investigaciones sobre actitudes relacionadas con la educación intercultural se sitúa, en el primer capítulo el constructo de actitud y su evaluación; en el segundo capítulo se aborda la diversidad cultural en el ámbito educativo. En el capítulo tres se analizan investigaciones sobre las actitudes en relación con la interculturalidad. Así mismo, dentro de este marco teórico, en el capítulo cuatro se hace un recorrido normativo sobre la atención educativa al alumnado inmigrante.

2. La investigación empírica se ha llevado a cabo en cinco Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende conocer las creencias, los sentimientos y los comportamientos actitudinales de los alumnos y alumnas en torno a la diversidad cultural.

Para alcanzar el objetivo de nuestra investigación, se hace una recopilación bibliográfica de las teorías y líneas de investigación que se han realizado sobre nuestro objeto de estudio y que además nos servirá como justificación al desarrollo metodológico de la investigación.

El incremento de actitudes racistas y xenófobas en la juventud española, hace necesaria la investigación educativa para conocer las actitudes de los alumnos y alumnas hacia la diversidad cultural y poder intervenir desde un modelo de Educación Intercultural y formar así actitudes interculturales.

La elección de este tema parte de un convencimiento personal sobre la importancia de este reto educativo: conocer las actitudes emergentes en la adolescencia como base de una reflexión más profunda para una actuación educativa posterior. Considerando que la adolescencia es una etapa de grandes cambios y de retos importantes, son aspectos característicos de esta etapa del desarrollo el alcance de la autonomía personal respecto de la familia, cambios fisiológicos y aceptación de la propia imagen, desarrollo de nuevas habilidades para razonar de un modo más sofisticado y cuestionarse aspectos de su realidad hasta entonces no cuestionados, construcción de una identidad psicosocial positiva o el establecimiento de relaciones íntimas de amistad o pareja.

El término adolescencia engloba un período de tiempo amplio, generalmente considerado como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta en la que se producen cambios físicos, sociales y psicológicos de consecuencias importantes para la persona. A los cambios fisiológicos propios de la pubertad le acompañarán otros de tipo psicológico derivados en muchas ocasiones de la adopción de nuevos papeles sociales o la incorporación a contextos sociales nuevos y más amplios, como pueden ser los centros educativos de Educación Secundaria, en los que se encontrarán no sólo con nuevas materias, profesores y compañeros, sino también con normas y formas de relación distintas.

Estos cambios profundos característicos de la adolescencia y las inseguridades que de ellos se derivan, se acrecientan cuando a este proceso de transformación personal se le suma un proceso de migración, en muchos casos involuntaria, a un país diferente de aquel en que se nació. En este caso, las diferencias entre los referentes culturales familiares y del país de origen y los del nuevo contexto social pueden suponer un auténtico reto de desarrollo. Y para sus compañeros autóctonos, la presencia de chicos y chicas que proceden de otros países, con un aspecto y forma de hablar diferentes a las suyas, en cuyas familias existen pautas culturales distintas, y que han vivido la experiencia de la migración, también representa un reto a su forma de mirar el mundo. Todos estos elementos confluyen en los espacios en los que chicos y chicas adolescentes, autóctonos e inmigrantes, conviven día a día. Entre ellos, uno de los más importantes es la escuela (Calderón, 2010).

## **PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **CAPÍTULO 1: LAS ACTITUDES Y SU EVALUACIÓN**

El desarrollo de actitudes es uno de los objetivos básicos de la educación intercultural, fundamentada esta última en la búsqueda de valores y actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad, de cooperación y solidaridad y de enriquecimiento intercultural. Por ello, vamos a desarrollar distintas concepciones sobre el concepto de actitud, los componentes básicos de las mismas, otros conceptos afines a la actitud intercultural y cómo evaluarlas desde el ámbito educativo.

### **1.1. Aproximación al concepto de actitud**

A modo de introducción, y siguiendo a Echebarría (1991) comenzaremos diciendo que no existe una única definición consensuada sobre actitudes. Las diferencias sobre este concepto podrían recogerse en tres bloques generales:

- **DEFINICIONES DE CARÁCTER SOCIAL:** Estas definiciones son las primeras desde el punto de vista cronológico, pero también las más olvidadas.

Desde esta óptica, se considera la actitud como el reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo. Las actitudes se reflejan en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y regulan las interacciones dentro de ese grupo.

- **DEFINICIONES CONDUCTUALES:** Cronológicamente son las siguientes en aparecer. La actitud, en este caso, es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal.

- **DEFINICIONES COGNITIVAS:** Son las últimas en aparecer y se basan en considerar las actitudes como rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación.

El concepto de actitud fue utilizado por primera vez por Spencer (1862), de una manera sistemática en el sentido que posteriormente se ha consolidado en Psicología Social. Este concepto ha sido ampliamente utilizado, analizado y debatido tanto en Sociología como sobre todo en Psicología Social, que lo ha llegado a considerar como objeto propio de estudio.

La pregunta estructural básica sobre las actitudes se refiere a la naturaleza del concepto en sí. A pesar de la larga historia de investigación sobre las actitudes, no existe una definición aceptada universalmente (Albarracín, Jonson y Zanna, 2005). Se han proporcionado multitud de definiciones de las actitudes. Entre las cuales es clásica la definición de Allport:

*"Una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella"*(Allport. G. 1935:133).

Esta definición resalta que la actitud no es un comportamiento actual, es una disposición previa, es preparatoria de las respuestas ante estímulos sociales.

Con el paso de los años, se ha tendido a definir las actitudes en términos más concretos, en buena medida por la dificultad para operativizar y medir un constructo tan complejo y amplio (Vargas, 2004). A pesar de que en la actualidad siguen apareciendo diferentes definiciones, la mayor parte de ellas coinciden en considerar que el término actitud hace referencia a una tendencia hacia el agrado o el desagrado en relación a un objeto actitudinal concreto (Eagly y Chaiken, 1993). Esta tendencia es de naturaleza subjetiva, puesto que refleja cómo la persona percibe el objeto y no responde necesariamente a cómo sea el objeto en realidad (Maio y Haddock, 2004).

Según Gairín y otros (1985) podemos sintetizar las notas características de las actitudes en las siguientes:

- La actitud es una predisposición a la acción.
- Se forma y puede modificarse, aunque se considera como una disposición relativamente estable.
- Es un principio de organización mental en relación a un objeto o una situación.
- Esta relación se efectúa con relación a una polaridad afectiva.
- Tiene un carácter multidireccional, esto es, integra diversos componentes a través de los que se puede analizar la conducta.

Las actitudes presentan una serie de rasgos o características de gran interés educativo. González (1992) señala que las actitudes no son algo innato en el individuo sino que son aprendidas a partir de una serie de experiencias en las que se refuerzan o no determinadas conductas. Por ello, las actitudes suponen una predisposición a la acción relativamente estable (aunque puede cambiarse) y susceptible de formación y cambio, a la vez que son relativamente duraderas, entre otras, por las siguientes razones:

- Las afinidades y aversiones que expresamos hacia los objetos o cosas están enraizadas en nuestras emociones. Y dado que éstas son difíciles de extinguir, especialmente las aversivas, se facilita la durabilidad de las actitudes.
- Los sentimientos no se pueden separar con rapidez de nuestras percepciones sobre determinados aspectos de la realidad.
- El ambiente social refuerza nuestras actitudes. Normalmente buscamos a los grupos que comparten nuestros valores, al mismo tiempo que adoptamos las actitudes que creemos que mejor valoran esos grupos.

Wander (1994) considera que la actitud es una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación.

Decimos siempre que las actitudes se relacionan con un objeto o sujeto, es decir, el objeto de una actitud es algo tangible, no se da en el abstracto. Hablamos también de que actúan como fuerte elemento motivador de la conducta desde el punto de vista afectivo.

Según Tejedor y otros, (1989) cit. por González, (1992), la actitud se considera una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales. Además, todo ello parece organizado de forma no caótica sino de una manera estructurada, sistemática, interrelacionada, de modo que el cambio de uno de los elementos influye en los demás.

Esto supone que puede ser:

- Medida.

- Conocida.
- Modificada.

## 1.2 Componentes de las actitudes

La investigación sobre actitudes y su encuadre dentro de modelos teóricos más o menos coherentes tiene gran tradición dentro de los estudios psicológicos.

El enfoque clásico de los tres componentes de la actitud (Rosenberg & Holand, 1960) en relación con el análisis de la consistencia entre los componentes de las actitudes, sigue teniendo vigencia. Según este modelo (Stahlberg, 1990), el proceso se inicia a partir de las variables independientes que serían los estímulos (individuos, situaciones, problemas sociales, grupos sociales y otros objetos de actitud) para influir en las variables intervinientes que serían las actitudes en sus *tres componentes*, *afecto*, *cognición* y *conducta*. Las variables dependientes se analizan en cada componente.

En relación con el *afecto*, las variables dependientes o cambios en la persona son las respuestas nerviosas simpáticas y las afirmaciones verbales de afecto.

En relación con la *cognición*, las variables dependientes son las respuestas perceptivas y las afirmaciones verbales de creencias. O lo que es lo mismo, las percepciones y creencias.

Y respecto a la *conducta*, las variables dependientes serían las acciones manifiestas y las afirmaciones verbales (intenciones) relativas a la conducta. Es posible pues, estudiar las actitudes desde los afectos, las percepciones y creencias y desde las conductas e intenciones conductuales.

De las revisiones teóricas sobre las actitudes y cambio de actitudes puede extraerse una imagen clara sobre la situación del marco teórico y metodológico. Cooper & Croyle (1984) revisan cuatro grandes cuestiones en relación con las actitudes y que son pertinentes para nuestra investigación: las relaciones actitudes y conducta; la teoría de la disonancia cognitiva (Cooper & Fazio, 1984); la teoría de la persuasión; y otros

avances en el campo dentro del enfoque del procesamiento de la información y de estudios psicofisiológicos. Tesser & Shaffer (1990) hacen una revisión y analizan la estructura de las actitudes, las actitudes como predictores de la conducta y las funciones que cumplen las actitudes. Olson & Zanna (1993) revisan la situación del tema, en torno a los siguientes problemas: la estructura de las actitudes, valores y actitudes, la formación de actitudes, las actitudes y la conducta, la persuasión y los estereotipos y prejuicios.

Las actitudes como estructuras de conocimiento son analizadas en profundidad por Pratkanis et al., (1989) y Rajecki (1990). El marco teórico de naturaleza cognitiva, queda muy bien delineado en estas aportaciones, en donde se integran las aportaciones anteriores del campo, con aportaciones de investigaciones propias.

A pesar de este marco cognitivo dominante, se están haciendo aportaciones relevantes que enfatizan los componentes afectivos (Middlestadt, Fishbein & Chan, 1994) frente a los basados en las creencias para explicar el cambio de actitudes.

Las actitudes pueden ser vistas como estructuras de conocimiento pero en donde se complementen los factores motivacionales y afectivos. Desde este punto de vista, se presenta la teoría de la configuración epistémica (lay epistemic) (kruglanski, 1989) que intenta integrar las aportaciones diversas de otros enfoques cognitivos y motivacionales de las actitudes, permitiendo la extracción de predicciones precisas y la investigación dentro de un marco muy coherente, revisándose el concepto de actitud, las variables que influyen, etc. Este enfoque sirve de marco teórico muy completo para la evaluación e intervención sobre actitudes.

### **1.3 Otros conceptos relacionados con las actitudes**

Las actitudes están relacionadas con una serie de elementos que llevan al individuo a dar una respuesta concreta ante una situación determinada. Entre estos elementos podemos destacar los valores y la base de las actitudes y los comportamientos. Se describen a continuación.

### 1.3.1 Valores

El término valor tiene múltiples significados: la economía, la valentía, y, en sentido más general, todo cuanto tiene una dignidad intrínseca y despierta nuestra estimación. Las escuelas valoristas nos dan cuatro dimensiones del valor: la impresión subjetiva, de agrado o desagrado; los juicios y las estimaciones personales; los ideales; y las realidades que responden a las tendencias humanas. Una definición que comprenda las cuatro dimensiones, sería ésta: valor es la dignidad de lo real o ideal que responde a nuestras necesidades y suscita nuestras estimaciones y juicios de valor.

El valor tiene dos propiedades características: la polaridad y la jerarquía. La polaridad significa que el mundo de los valores se extiende en series contrapuestas. A todo valor le acompaña su antivalor. Hablamos de la salud porque nos asedia la enfermedad y la muerte, a la verdad se contraponen la falsedad, a la belleza la fealdad, y a la justicia la injusticia. La jerarquía de los valores implica que unos valen más que otros: el agrado sensible o el dinero, son inferiores en la vida.

Todas las escuelas valoristas han elaborado sus propias tablas de valores. Recogemos los de Scheler (1941), que establece la siguiente jerarquía: los ínfimos son los de agrado y desagrado, siguen los valores vitales, que a su vez se justifican por los espirituales: lo estético, lo justo frente a lo injusto y el puro conocimiento de la verdad. La máxima categoría la alcanza lo santo, cuyas reacciones tienen un carácter absoluto: la felicidad o la desesperación, la veneración o la adoración, que nos sitúan ante valores personales y absolutos. El valor moral consiste en la realización jerárquica de los valores. Cuando antepone el inferior al superior, caemos en lo inmoral. Esta afirmación de Scheler no es compartida por la mayoría de los pensadores que conceden un ámbito específico al valor moral.

Los valores emergentes son las preferencias que parecen imponerse en un momento determinado, los valores vigentes socialmente, los que describe la psicología o la sociología y los únicos que contemplan los relativismos radicales. Las investigaciones nos van dando a conocer esa panorámica móvil de las nuevas valoraciones frente a las antiguas. Basta comprobar las contrapuestas preferencias que se dan entre generaciones y que a veces llegan al conflicto.

Estos valores se detectan recurriendo a los clásicos procedimientos de investigación en las ciencias sociales: encuestas, entrevistas, escalas de actitudes, observación de las conductas y análisis de documentos.

Los valores emergentes demandan su presencia en los currículos. Los nuevos ideales políticos pasan a la enseñanza (democracia, respeto de los derechos humanos, rechazo a toda marginación). Se reconoce el sentido internacional de la enseñanza (educación para la comprensión internacional, rechazo a la xenofobia, educación multicultural) y la pluralidad axiológica en el sistema educativo, que permita que cada cual reciba la formación de acuerdo a las convicciones religioso-morales de los padres, como establecen los Derechos Humanos por las Naciones Unidas (1948).

Según Bolívar (1992) hay dos modos principales de entender la relación entre valores y actitudes: Los valores ocupan el lugar más alto y abstracto en la estructura cognitiva, por lo que las actitudes son dependientes de los valores o un componente de los mismos en la medida en que sobre un mismo valor caben distintas actitudes, o un mismo valor puede ser expresado en distintas actitudes.

En la postura mantenida por la mayoría de los psicólogos sociales, las actitudes, parten de tres funciones, tienden a ser expresión de valor, que sería la función principal.

Los valores son un componente de las actitudes, las actitudes serían en este caso, el concepto más general y los valores corresponderían a la apreciación (valoración) que el sujeto hace de un objeto para conseguir sus metas (Rodríguez y Seoanes, 1989). De este modo, las actitudes se nos convierten en predisposiciones a valorar de una determinada forma y actuar en consecuencia.

En la base de la estructura cognitiva estarían las creencias, como principio básico de categorización y representación del mundo, que nos permite formular enunciados sobre él. El conjunto de creencias que darían lugar a ciertas formas características propias de relaciones con el medio social, son las actitudes. En el lugar más alto de la pirámide cognitiva estarían los valores, como procesos más abstractos y complejos que controlan, dirigen y orientan tanto a las actitudes como a las creencias. Al situar los valores en el

campo del conocimiento, más que en el de las tendencias motivacionales, éstos dejan de formar un mundo aparte y separado, para integrarse e interrelacionarse con otros componentes cognitivos (véase figura 10).

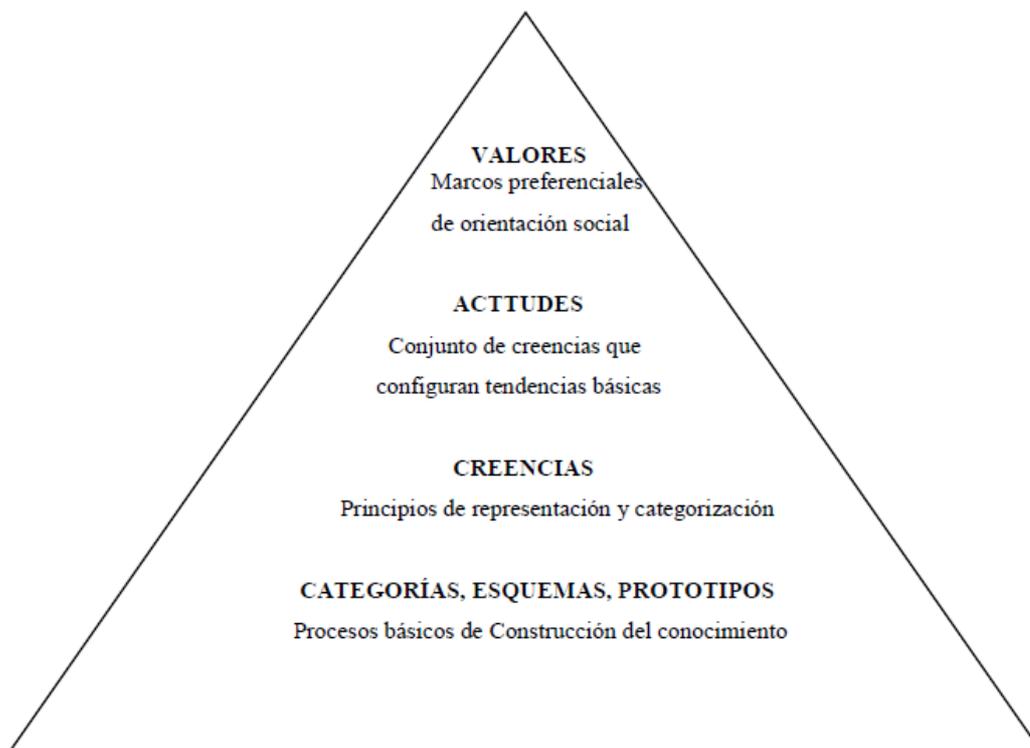


Figura 10: Pirámide Cognitiva. Fuente: Garzón y Garcés, 1989:368.

### 1.3.2 Base de actitudes y comportamientos

Como base de las actitudes y de los comportamientos podemos encontrar una serie de conceptos afines con este término. Siguiendo a Malgesini y Gimeno (2000) podemos señalar:

#### A. Estereotipos y prejuicios

El estereotipo puede ser considerado como paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación. Se trata de una secuencia que va desde lo cognitivo (imagen estereotipada), a la actitud (el juicio previo o preexistente) y de ahí al comportamiento (la conducta discriminatoria). Existe una gran variedad de estereotipos,

prejuicios y tipos de discriminación: raciales, étnicos, de género, de edad, ocupacionales, de clase, etc.

A menudo se confunden estereotipos y prejuicios. Podemos señalar las siguientes similitudes y diferencias entre ambas categorías. Ambos son mecanismos cognitivos del ser humano y ambos se basan no en la observación, experiencia y conocimiento propios, directos y consistentes, sino sobre opiniones o ideas ya formadas e indirectas, procedentes del entorno. Mientras el estereotipo es una creencia o una imagen positiva o negativa (y para algunos hasta una actitud), el prejuicio es una valoración que implica el acto de juzgar, de rechazar o desaprobar.

Otra diferencia sería que los estereotipos son previos a los prejuicios, pues éstos presuponen o se basan en aquellos. Si bien no siempre los estereotipos suelen ser negativos con lo que se convierten en prejuicios, que más adelante darán lugar a comportamientos discriminatorios. Otros definen el prejuicio como cualquier opinión o actitud que esté injustificada por los hechos (Jary y Jary, 1991).

### **B. Estereotipo y discriminación**

Los estereotipos pertenecen al ámbito de la creencia, y son el componente cognitivo de una actitud particular. Si el estereotipo es negativo, se reflejan en prejuicios o en comportamientos discriminatorios. Tanto la discriminación como la xenofobia están cognitivamente condicionadas por el estereotipo que nos hayamos formado de la persona o grupo objeto de dichas actitudes. Normalmente un estereotipo negativo está conformado por una serie de estigmas que desacreditan al individuo que adscribimos a dicho grupo y que justifican esas actitudes (Malgesini, G. y Giménez, C., 2000).

### **C. Estereotipos y exclusión de minorías**

Los estereotipos juegan un papel muy importante en las relaciones entre mayorías y minorías o, más exactamente, entre dominantes y dominados. En su forma más extrema sirven para identificar fácilmente a un grupo por el cual la gente traspasa la responsabilidad de sus desgracias y frustraciones a otros grupos que suelen ser minorías.

Un determinado estereotipo vendría a justificar el prejuicio o la discriminación que en una sociedad dada pueden sufrir una minoría (Malgesini, G. y Giménez, C., 2000).

#### **D. Estereotipo y racismo**

En lo que respecta al racismo y la xenofobia, el estereotipo es uno de los procedimientos cognitivos que subyace o fundamenta las concepciones, actitudes, creencias y conductas racistas.

Dicho de otra forma, el estereotipo es uno de los mecanismos claves de la ideología racista. Según Miles (1991) el proceso ideológico es el siguiente:

- Atribución de significados a ciertas características fenotípicas y/o genéticas de los seres humanos.
- Creación de un “sistema de categorización”.
- Atribución de características adicionales, siempre evaluadas negativamente, a la gente clasificada en esas categorías.
- Creación de una “jerarquía de grupos”, quedando establecidos criterios de inclusión y exclusión de grupos de personas en el proceso de la distribución de recursos y servicios.

#### **E. Estereotipo y xenofobia**

El estereotipo nos sirve también para comprender las reacciones xenófobas. La xenofobia es un concepto psicosocial que sirve para describir la disposición de ciertas personas a temer o aborrecer a otras personas o grupos percibidos como extranjeros. Este temor vendrá condicionado por el estereotipo que se tenga de dicho grupo (Malgesini, G. y Giménez, C., 2000).

#### **F. Discriminación**

En 1966, Birou afirmaba que existe discriminación social cuando en un grupo o en una sociedad, una parte de la población recibe un trato diferente y desigual con relación al

conjunto (cit. por Malgesini, 2000). Una definición más actual y técnica sería entender por discriminación “el tratamiento diferencial de las personas de acuerdo con su clasificación como miembros de categorías particulares, tales como raza, sexo, edad, clase social, etc.”(Seymour-Smith, 1992, 268).

### **G. Discriminación y prejuicio**

El concepto de discriminación debe ser diferenciado de otros muy conexos. Existe una estrecha relación entre la discriminación y mecanismos como el estereotipo y el prejuicio. Para algunos autores, el estereotipo y el prejuicio son directamente formas efectivas de discriminación. La mayoría de los autores ubican la discriminación en el ámbito de las conductas. Los estereotipos y prejuicios en el de los mecanismos cognitivos y, en el caso de los prejuicios, actitudinales.

En los años 50 se entendía el prejuicio como la base necesaria de la discriminación, posteriormente la relación entre prejuicio y discriminación se ha ido concibiendo más compleja y variable. En 1954, Allport consideró la discriminación como expresión de los prejuicios. Wolf (1969) señaló que hay prejuicios sin discriminación, al igual que hay discriminación sin prejuicios (cit. por Malgesini, (2000)).

Cuando hablamos de prejuicios nos estamos moviendo en el campo de las actitudes. La diferencia entre discriminación y prejuicio reside entonces en que los prejuicios son más una serie de actitudes discriminatorias o desfavorables que una praxis. En ese sentido, puede decirse que un prejuicio es una actitud discriminatoria o desfavorable y es la psicología la que principalmente se ocupa de ellos. La discriminación, por el contrario, trasciende el ámbito psicológico y se coloca en el campo de la praxis. La discriminación está compuesta de una serie de acciones discriminatorias hacia personas de diferentes categorías, siendo la sociología y la antropología las ciencias que se ocupan primordialmente de este fenómeno.

### **H. Ámbitos y tipos de discriminación**

Existen modalidades muy distintas de discriminación: sexual, laboral, política, étnica, etc. Las prácticas discriminatorias pueden darse, bien en el plano de las relaciones

interpersonales y de la conducta individual, en el ámbito de las políticas públicas, legales o administrativas.

Según Rose (cit. por Malgesini, 2000), hay tres formas principales de discriminación por parte de un grupo dominante respecto al grupo minoritario. La primera se basa en el aprovechamiento del monopolio del poder ejercido para explotar al grupo minoritario y obtener de ello ventajas (económicas, sexuales, etc.). Otra forma es la dominación ideológica, por la cual el grupo mayoritario se mantiene como poseedor de la "verdad". Y por último, la racista, por la que un grupo mayoritario sostiene ser físicamente superior al grupo dominado.

Banton (1992) clasifica las acciones discriminatorias en "categórica" y "estadística". Discriminación categórica es el trato desfavorable que se dispensa a todas las personas adscritas socialmente a un grupo particular porque el discriminador cree que esta discriminación es requerida por el grupo social al que pertenece. Discriminación estadística es el trato desfavorable que se da a determinadas personas a partir de la creencia de que los agentes pertenecientes al grupo al que están adscritos dichos individuos tienen muchas posibilidades de poseer atributos negativos.

Jary y Jary (1991) hacen una distinción legal entre discriminación "directa e indirecta" (ambas sancionadas). La discriminación indirecta es una forma de trato desfavorable que, si bien en apariencia puede presentar la forma de trato igualitario, para todos los grupos, es discriminatorio en sus efectos sobre un determinado grupo social.

### **I. Discriminación racial o etnoracial**

La discriminación etnoracial puede adoptar muchas formas y grados: desde las prácticas de "limpieza étnica" a los intentos y realidades del etnocidio y el genocidio; la segregación espacial e institucional, la dominación social o la opresión política de los grupos etnoracialmente diferenciados, etc. (Malgesini, G. y Giménez, C., 2000).

### **J. Distinción respecto a estereotipo y etnocentrismo**

El estereotipo es una imagen, situada en el ámbito de lo conceptual o cognitivo, el prejuicio supone ya una valoración, ubicándose en el terreno de las actitudes.

El estereotipo precede o fundamenta al prejuicio. Así para Seymour-Smith (1992) los prejuicios son juicios negativos preconcebidos de personas a grupos basados en imágenes estereotipadas.

No debe confundirse el estereotipo con el prejuicio. Hay quienes consideran que el etnocentrismo “sería una forma de prejuicio que consiste en una tendencia a considerar el grupo propio como medida para todos los demás y a considerar a estos otros grupos como diferentes, extraños y, en ocasiones inferiores”. Aunque ambos son actitudes se sitúan en planos diferentes, siendo específico del etnocentrismo no tanto su valoración negativa sino su valoración o enjuiciamiento del otro desde las coordenadas del yo.

#### **1.4 Teorías explicativas del prejuicio**

La consideración del prejuicio como una actitud ha sido la perspectiva predominante durante muchos años en Psicología Social. Esta consideración conlleva una serie de implicaciones tanto empíricas como teóricas, entre ellas que en su medida se hayan utilizado escalas actitudinales y también que haya sido posible aplicar a su estudio el amplio bagaje teórico acumulado acerca de las actitudes (Molero, 2007). Según señala Navas (1997), la principal relevancia de esta transferencia de conocimientos es la de abordar una cuestión de gran interés, la funcionalidad del prejuicio, pues conocer las razones por las que las personas mantienen determinadas actitudes es esencial para determinar cómo podrían cambiarse.

A pesar de la existencia de numerosos estudios sobre el prejuicio durante el último siglo, en Psicología y otras ciencias sociales, los trabajos revisados en esta temática continúan señalando la ausencia de una teoría capaz de explicarlo de manera global y sobre la existencia de un consenso generalizado (Navas, 1997).

Aunque ninguna de las teorías presentadas hasta el momento haya sido reconocida como absolutamente cierta, todas han realizado aportaciones valiosas para el

conocimiento del prejuicio. Por ello, se presenta a continuación una revisión de las teorías que se han considerado más relevantes para conocer el fenómeno del prejuicio.

#### **1.4.1 Teorías explicativas del prejuicio desde la psicología social**

A principios del siglo XX comenzó el estudio científico del prejuicio y las actitudes intergrupales. Sobre todo se estudió y explicó la inferioridad de cualquier otra “raza” respecto de la blanca, en función de cuestiones de tipo genético. Después de la Primera Guerra Mundial, es cuando se cuestiona la superioridad real de unas “razas” sobre otras y cuando las actitudes negativas hacia otros pueblos o minorías empiezan a considerarse prejuicios y sus causas sean objeto de estudio.

En lo que respecta al siglo XX, surgieron estudios diferentes para el explicar el prejuicio. En una primera etapa nace la *Teoría del Chivo Expiatorio* (Dollard y otros, 1939), la cual interpreta el prejuicio como fruto de un proceso irracional e inconsciente en el que el individuo desplazaba su frustración hacia alguien percibido como distinto y ajeno al grupo y normalmente más débil que el resto.

A partir de la década de los años de los 50 comienza otra tendencia que interpreta el concepto de prejuicio en términos de estructura de la personalidad a nivel individual. Adorno y otros (1950) afirmaban que el prejuicio, la intolerancia y el racismo estaban relacionados entre sí conformando una estructura de personalidad subyacente, denominada *Teoría de la Personalidad Autoritaria*, basada en la adquisición temprana de esquemas de relación social sobre el dominio-sumisión, intolerancia a la ambigüedad, rigidez cognitiva en la interpretación de relaciones intergrupales y finalmente fuerte etnocentrismo. Ambas teorías fueron criticadas por excesivo individualismo y por conceder escasa importancia a las influencias sociales y culturales. Sin embargo, posteriormente algunos autores han constatado que existen diferencias individuales como base de las actitudes prejuiciosas (Pratto, Sidanius y otros, 2000).

En relación a una perspectiva interpersonal, en medio de los enfoques individuales y grupales, nace la denominada *Teoría de la Congruencia de Creencias* (Rokeach, Smith y Evans, 1960). Dicha teoría indica que las actitudes de una persona hacia los miembros

de otros grupos o categorías sociales, no es su pertenencia a ese grupo sino el hecho de que el individuo supone que aquellos tienen creencias a las mantenidas por él. Esta teoría ha evolucionado reconociendo la categorización como base para el prejuicio, y se centra en comprobar el efecto de los diferentes grados de similitud intergrupales (Brown, 1995).

Estos planteamientos descritos han estudiado el prejuicio desde la perspectiva individual, aunque ninguno de ellos ofrece una explicación completa sobre el origen y características del prejuicio étnico, aunque sí han resuelto cuestiones importantes. Gómez (2007) considera que dichas teorías han permitido explicar las diferencias entre las personas en sus niveles de prejuicios, han posibilitado comprender la mayor frecuencia de episodios de prejuicios y discriminación coincidiendo con períodos de frustración así como han explicado la adquisición y reproducción de los estereotipos sobre el exogrupo, y la normalidad y la universalidad del prejuicio y de procesos cognitivos vinculados a él, como la categorización o el estereotipo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se introduce un nuevo análisis en el que se trata de explicar el origen del prejuicio étnico considerando las relaciones entre los grupos y las influencias sociales y culturales, por tanto surgen teorías basadas en el enfoque intergrupales.

Surge la *Teoría del Conflicto Realista de Grupo* que han defendido los supuestos de que los conflictos intergrupales son racionales o realistas, pues se basan en una competición real por los recursos que son escasos (Brown, 1995).

En la pasada década, autores como Esses, Jackson, Dovidio y Hodson (2005) han revisado este modelo y han introducido como elementos relevantes las ideologías de los individuos y factores situacionales que, ante un exogrupo relevante, provocan la percepción de competición. Ambos factores se potencian mutuamente de forma que las creencias individuales disparan la sensibilidad a factores situacionales y estos últimos a su vez alimentan las ideologías. Desde este enfoque, la competición percibida se compone de factores cognitivos, afectivos y motivacionales.

Esta teoría crea los cimientos de la *Teoría de la Identidad Social*, aunque también esta última tuvo en cuenta aportaciones anteriores. Los autores que crearon esta propuesta, Tajfel y Turner, (1979), pretendían completar la *Teoría del Conflicto Realista*.

Tajfel (1981), considera que la identidad social va más allá de la mera asignación del individuo a un determinado grupo en función de ciertos rasgos, puesto que implica un proceso afectivo y evaluativo subyacente de vinculación entre el individuo y el grupo.

Para que el individuo se identifique con un grupo es necesario algún tipo de motivación que lo lleve a definirse como miembro de ese grupo. Esta motivación procedería de la búsqueda de un autoconcepto positivo: la persona incorpora a su autoconcepto los grupos sociales a los que pertenece y tiende a buscar o mantener una identidad social positiva a través de esa identificación con el grupo (Tajfel y Turner, 1986). Este vínculo explicaría la evaluación positiva del endogrupo y la orientación positiva hacia sus miembros. La valoración de uno mismo sería, al mismo tiempo, proyectada sobre el grupo y derivada de la evaluación endogrupal positiva (Brown, 1995; Brewer, 2001).

El gran número de investigaciones que demuestran la presencia casi universal del favoritismo endogrupal en actitudes y conductas intergrupales (Hewstone y otros, 2002) podría considerarse un importante apoyo al planteamiento central de la Teoría de la Identidad Social sobre la motivación de las personas a buscar una diferenciación positiva del propio grupo respecto de otros.

La comparación social conduce tanto al mantenimiento y defensa de la identidad social positiva como a la formación de actitudes negativas hacia el exogrupo. Cuanto más importantes para la identidad social de la persona sean las dimensiones de comparación, más acentuados serán los sesgos intergrupales derivados de la misma, porque lo que el individuo y el grupo buscan al compararse con el exogrupo es alcanzar una diferenciación positiva con respecto a éste.

Las condiciones que se requieren para que se produzca el sesgo endogrupal como consecuencia de la búsqueda de la distintividad endogrupal positiva (Turner, y otros, 1979) son cuatro: las personas deben identificarse con su grupo y utilizarlo para definir su autoconcepto; la cualidad comparada entre los grupos debe ser relevante o saliente en

esa situación; el exogrupo con el que se establece la comparación debe ser considerado un grupo de comparación relevante; y debe existir alguna diferencia en la cualidad comparada entre los grupos.

Aunque son muchas las investigaciones que apoyan la comparación del individuo con el grupo, otras afirman que el individuo se compara más con miembros del endogrupo que con miembros del exogrupo (Zagefka, 2004 y Brown y Zagefka, 2005).

Una de las críticas que ha recibido la Teoría de la Identidad Social es la utilización casi exclusiva de medidas de favoritismo endogrupal, es decir, índices de favoritismo relativo del propio grupo sobre otros, más que medidas del prejuicio directo manifestado hacia los exogrupos, aspectos que no han mostrado una correlación consistente y de los que se considera fenómenos diferentes con orígenes motivacionales distintos (Brown, 1995). También se critica a esta teoría en la falta de consideración de los aspectos referidos al poder social y a las diferencias de status (Turner, 1999).

No obstante, la *Teoría de la Identidad Social* se ha convertido en una de las principales referencias teóricas para comprender las actitudes intergrupales entre adolescentes (Verkuyten, 2002) y adultos (Brown, 1995; Nesdale, 2001), así como para muchas áreas de investigación en Psicología Social (Brown, 2000).

Han surgido explicaciones alternativas a esta teoría para el fenómeno del favoritismo endogrupal. Se puede mencionar la *Teoría de la Reducción de la Incertidumbre Subjetiva* (Hogg, 2000), que plantea que todos los individuos estamos motivados para reducir la incertidumbre, dar significado al mundo que nos rodea, hacerlo más predecible y conocer nuestro lugar en él. La reducción de la incertidumbre causada por la identificación con el endogrupo confiere a las personas asociadas con esta reducción (todos los miembros del endogrupo) un valor positivo.

Otra teoría derivada de la Teoría de la Identificación Social es la *Teoría de la Distintividad Óptima* (Brewer, 1991), que parte de la crítica a la Teoría de la Identidad Social por no poder explicar situaciones en las que la identificación con el endogrupo se produce independientemente del estatus de éste. Esta teoría plantea una explicación motivacional alternativa a la búsqueda de autoestima defendida por la Teoría de la

Identidad Social. El ser humano posee dos motivaciones o necesidades sociales fuertes: necesidad de inclusión, que lleva al individuo a asimilarse al colectivo, y una necesidad opuesta de diferenciación, que se ve satisfecha mediante la distinción del propio individuo respecto de los otros. Al ser dos motivaciones opuestas, éstas deben mantenerse en equilibrio para proporcionar bienestar psicológico a la persona (Brewer, 2001). Según esta teoría, el individuo asumirá la pertenencia a aquellos grupos que aseguren ambas necesidades, proporcionándole un autoconcepto estable y seguro.

En el año 2000, Stephan y Stephan plantearon la *Teoría de la Amenaza Integrada*. Esta teoría establece cuatro tipos de amenazas sobre las causas del prejuicio: amenaza realista, amenaza simbólica, ansiedad intergrupar y los estereotipos negativos.

- La amenaza realista surge al percibir que existe competición entre endogrupo y exogrupos por la escasez de recursos.
- La amenaza simbólica aparece cuando se percibe que el exogrupo tiene valores, creencias, normas o actitudes que no concuerdan con los del endogrupo.
- La ansiedad intergrupar refiere una amenaza consistente en la inquietud y la ansiedad experimentada al interactuar con personas del exogrupo.
- Los estereotipos negativos del exogrupo, sería el cuarto tipo de amenaza pero autores han sugerido la posibilidad de que fuera un antecedente de los otros tres tipos descritos (Stephan y otros, 2002).

#### **1.4.2 Teorías explicativas del prejuicio desde la psicología evolutiva**

Las teorías anteriormente descritas, aunque hayan sido utilizadas también para explicar el comportamiento de niños y adolescentes, fueron desarrolladas para explicar el prejuicio y las actitudes intergrupales sin considerar aspectos cognitivos, afectivos o sociales del desarrollo evolutivo del individuo. En este apartado se revisarán algunas de las teorías que en el campo de la Psicología Evolutiva han sido elaboradas para dar cuenta de la manifestación de prejuicios y actitudes intergrupales en relación con el desarrollo psicológico de niños y adolescentes.

Los estudios realizados desde una perspectiva evolutiva acerca del desarrollo de las actitudes intergrupales y del prejuicio tienen su centro de interés principal en la edad infantil, en la que se producen los avances más significativos en todas las áreas de desarrollo psicológico. Los estudios sobre el origen del prejuicio y las actitudes intergrupales en los niños parten del desarrollo de ciertos procesos básicos. Entre ellos, la conciencia de las categorías grupales, puesto que cualquier tipo de percepción o actitud interétnica exige necesariamente la aplicación previa de alguna distinción categórica. Los datos aportados en una gran variedad de estudios, utilizando diferentes técnicas de medida, demuestran que los niños son conscientes de las divisiones categóricas existentes en su entorno social y que las utilizan desde una edad muy temprana (Brown, 1995). Otro de los procesos básicos analizados desde la perspectiva evolutiva es la identificación con el propio grupo étnico y la preferencia endogrupal.

En las últimas décadas, se ha puesto especial interés al desarrollo de actitudes hacia otros grupos étnicos durante la infancia. Según Nesdale (2001) existen cuatro teorías que han tratado de explicar el desarrollo de los prejuicios étnicos en los niños y niñas: *Teoría del Desajuste Emocional*, *Teoría del Reflejo Social*, *Teoría Sociocognitiva* y *Teoría del desarrollo de la Identidad Social*.

- *La Teoría del Desajuste Emocional*

En conexión con la Teoría de la Personalidad Autoritaria (Adorno *et al.*, 1950), el prejuicio se explica desde este modelo como el resultado de un desajuste emocional provocado por un estilo educativo excesivamente represivo. La frustración y hostilidad del niño hacia sus padres es dirigida hacia personas que son percibidas como más débiles, como sería el caso de los iguales miembros de grupos minoritarios. Aunque una ventaja de esta teoría es que permitiría explicar las diferencias individuales en niveles de prejuicio (Aboud, 1988), no puede explicar la homogeneidad en el prejuicio manifestado por diferentes grupos en lugares y momentos concretos o por qué algunas minorías son objeto de prejuicio mientras que otras no lo son (Brown, 1995). Es una teoría de inspiración psicoanalítica que se centra exclusivamente en el individuo e ignora el papel de variables del entorno social como las normas o las actitudes de otras personas significativas para el individuo (Nesdale, 2004), por lo que en los últimos años parece ser un planteamiento superado (Navas, García, Molero y Cuadrado, 2002).

- *La Teoría del Reflejo Social*

Inspirada en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), defiende la idea de que los niños aprenden sus actitudes hacia determinados grupos étnicos durante el proceso de socialización a través de la imitación del comportamiento verbal y no verbal de sus padres, sus iguales y otras figuras relevantes que se encuentren en su entorno social. Sin embargo, los estudios empíricos que han tratado de confirmar esta teoría arrojan resultados contradictorios (Nesdale, 2004). Asimismo, existen diversos hechos que apuntan a que este tipo de interpretación es insuficiente para explicar el desarrollo del prejuicio en los niños. En primer lugar, la aparición muy temprana de la conciencia y el uso por parte de los niños de categorías sociales, sugiere que contribuyen de alguna manera al proceso. Por otra parte, la trayectoria aparentemente no lineal del crecimiento del prejuicio en los niños: hay estudios que apuntan a un período crítico entre los cinco y los ocho años, durante el cual el favoritismo hacia el endogrupo parece alcanzar un pico para después declinar en la preadolescencia. Esta tendencia no sería explicable si el prejuicio se adquiere simplemente asumiendo las ideas y valores del entorno social.

Este modelo ha sido superado como interpretación básica del desarrollo del prejuicio en los niños, tanto por las inconsistencias en las correlaciones entre las actitudes de los niños y sus padres (Nesdale, 2001) como por mantener una concepción de los niños como receptores pasivos de los prejuicios existentes en la sociedad (Brown, 1995). Muy al contrario, como la investigación evolutiva ha demostrado, los niños tienen un papel muy activo en la comprensión del mundo que les rodea (Durkin, 1995). Así, los psicólogos sociales han comenzado a desarrollar modelos teóricos que vinculan el desarrollo del prejuicio a cambios afectivos, sociales y cognitivos más generales que suceden en los niños durante los primeros diez años de su vida (Aboud, 1988). Todos ellos están de acuerdo en que el niño tiene un papel más activo en el proceso de desarrollo y conceden una gran importancia a la capacidad cognitiva del niño para categorizar su entorno de forma que pueda darle un sentido y ubicarse en él (Brown, 1995). La teoría que veremos a continuación es un ejemplo de estos planteamientos.

- *La Teoría Sociocognitiva*

Basada en la teoría evolutiva piagetiana, la *Teoría Sociocognitiva* (Aboud, 1988) se centra en la interacción de los procesos cognitivos universales y la experiencia social a lo largo del desarrollo del individuo. Se trata de la teoría que más explícitamente trata de explicar la adquisición y desarrollo del prejuicio en los niños (Nesdale, 2001).

Según este modelo, las actitudes intergrupales que manifiestan los niños dependen de su nivel de progreso en relación con dos indicadores del desarrollo perceptivo-cognitivo que evolucionan de manera paralela. Uno de estos indicadores es el tipo de proceso que predomine en la experiencia del niño en un momento concreto. Al principio, en el niño predomina el procesamiento de tipo afectivo-perceptivo, asociado al miedo a lo desconocido y el apego a lo familiar. Así, puede observarse la preferencia por el endogrupo y el rechazo hacia el exogrupo en relación con atributos físicos como el color de la piel, el idioma o el tamaño. Después, a medida que los procesos cognitivos adquieren un papel más importante, el niño comienza a ser capaz de analizar a las personas en función de atributos individuales por encima de los grupales. El segundo indicador es el objeto en el que el niño sitúa su centro de atención: mientras que los niños más pequeños se centran más en sí mismos, sus preferencias y percepciones, los niños más mayores empiezan a prestar atención a otras personas y a comprender su pertenencia a otras categorías o grupos.

El modelo formulado por Aboud (1988) establece tres estadios en el desarrollo del prejuicio étnico en los niños. En el primero, que llega aproximadamente hasta los cinco años, predominan los procesos perceptivos y afectivos y el pensamiento de los niños es de tipo egocéntrico. Clasifican el mundo de forma rudimentaria en categorías muy amplias y asocian esas categorías a diferentes respuestas emocionales, en función presumiblemente de sus propias experiencias y de la observación que hacen de los otros. Antes de los cuatro años la orientación hacia un grupo u otro es aún difusa y poco clara. A partir de ese momento los niños comienzan a mostrar una conciencia étnica cada vez mayor, las claves étnico-raciales adquieren más importancia en la clasificación de las personas, usan y comprenden las etiquetas verbales asociadas a la diversidad étnico-racial y expresan actitudes diferentes hacia miembros de grupos distintos. Durante estos años aprenden rápidamente a clasificarse a sí mismos como pertenecientes a unas categorías y no a otras. Estos procesos afectivos y cognitivos serían la base para la aparición temprana de las preferencias sobre su propio grupo étnico.

Entre los cinco y los siete años, el pensamiento de los niños se hace más sofisticado, adquieren la noción de conservación de las propiedades tanto en el terreno físico como en el social, y comprenden que la pertenencia a ciertas categorías sociales es bastante estable y que no cambia por alteraciones superficiales de la persona. Su orientación social también progresa desde el egocentrismo hacia una orientación al grupo y sus preferencias se basan en atributos más complejos. Según Aboud, la aparición conjunta de estos cambios sociales y cognitivos es la que facilita un alto grado de etnocentrismo en esta etapa. Así, los niños expresan abiertamente sus preferencias y rechazos por distintos grupos y suelen dar respuestas a favor del propio grupo.

La preferencia por el propio grupo y el prejuicio expresado hacia otros grupos tiene su máxima manifestación en torno a los 7 años. A partir de ese momento, con la llegada del pensamiento operacional, las diferencias entre grupos se van matizando y los sesgos se hacen menos absolutos a medida que nos aproximamos a la adolescencia. El niño ya es capaz de reconocer la variación dentro de los grupos y sus estereotipos pierden rigidez y son más susceptibles al cambio. Se producirá a partir de estas edades una reducción en el prejuicio y la discriminación. También puede añadirse que a partir de este momento los niños se hacen más sensibles a las normas de los adultos y más conscientes de lo poco apropiado que puede resultar la expresión abierta de ciertos prejuicios, por lo que ésta se produce de manera más matizada y también aparecen algunas respuestas que se oponen a aquél (Brown, 1995).

La secuencia general descrita por Aboud, con un descenso en la expresión de prejuicios a partir de los siete años, ha sido confirmada en diversos estudios, entre ellos también algunos realizados con niños españoles (Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999; Enesco y Navarro, 2004).

En estos estudios se ha observado que el ritmo de desarrollo del prejuicio es algo más lento que el que predice la Teoría Sociocognitiva. Esta peculiaridad ha sido interpretada en relación a la relativa homogeneidad en el origen cultural de la población infantil española hasta fechas recientes. Así, en los estudios mencionados se observa que muchos niños de 3 años aún no cuentan con vocabulario para etiquetar las diferencias raciales y no consideran el color de la piel como una característica relevante para

distinguir a las personas, pues lo confunden aún en muchos casos con el color de su vestimenta.

Brown (1995) ha señalado una limitación importante en el modelo de Aboud que se refiere a su aplicabilidad a niños de grupos minoritarios. Estos niños presentan diferencias respecto de los de grupos mayoritarios en cuanto a dos aspectos. Por una parte, la manifestación de preferencia endogrupal, que suele ser de menor intensidad o que puede incluso no existir. Por otro lado, la manifestación intensa de prejuicios hacia el exogrupo puede aparecer en un momento posterior a los siete años o no producirse en ningún momento. Asimismo, según señalan Enesco y otros, (2005), aunque los cambios en las habilidades cognitivas de los niños pueden explicar los resultados obtenidos en estudios sobre estereotipos, la Teoría Sociocognitiva no ofrece, por sí sola, una explicación comprensiva del desarrollo del prejuicio durante la infancia.

- *La Teoría del Desarrollo de la Identidad Social*

En la Teoría Sociocognitiva el peso en la interpretación del desarrollo de los prejuicios en los niños recae en su componente cognitivo. Sin embargo, según afirma Nesdale (2004), los cambios en las habilidades cognitivas no determinan la manifestación de actitudes intergrupales. La *Teoría del Desarrollo de la Identidad Social* (Nesdale, 1999, 2004), una aplicación de la Teoría de la Identidad Social al campo del desarrollo del prejuicio en niños y adolescentes, tratará de complementar esta perspectiva desplazando su centro de interés de los aspectos cognitivos y acentuando la importancia de los aspectos motivacionales en la identificación con el endogrupo para explicar el desarrollo del prejuicio en la edad infantil.

En esta teoría se describen las fases de adquisición del prejuicio étnico en niños, según la siguiente secuencia: en una primera fase denominada *indiferenciada*, los niños de entre 2 y 3 años aún no prestan atención a los rasgos étnicos para clasificar a las personas. En una segunda fase, de *descubrimiento étnico*, los niños comienzan a prestar atención a las características étnicas y a aprender las etiquetas asociadas a los distintos

grupos, y es a partir de este momento cuando aparece la autoidentificación como miembro de una de esas categorías, en torno a los 6-7 años de edad, aunque aún no está claro si ésta aparece antes o después que la capacidad para determinar la categoría a la que pertenece otra persona (Nesdale, 2004). En la tercera fase, la *autoidentificación* como miembro de un grupo favorece que el niño preste más atención y muestre preferencia por el endogrupo. A partir de este momento, el niño irá recibiendo mensajes de su entorno que normalmente reforzarán la imagen positiva de su grupo y presentarán al exogrupo de manera menos favorable. Esta información se irá consolidando poco a poco como la base del estereotipo exogrupal, que no se desarrollará completamente hasta los 8 o 9 años.

Frente a la Teoría de la Identidad Social y la Teoría Sociocognitiva, que mantienen que la categorización étnica es suficiente para que aparezcan tanto el favoritismo endogrupal como el prejuicio hacia el exogrupo (Rubin y Hewstone, 1998), la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social plantea que la autocategorización únicamente favorece que el endogrupo se convierta en el centro de atención del niño y que aparezca favoritismo endogrupal. Según Nesdale (2004), la autocategorización étnica sería un proceso que aparece de manera general en todos los niños, antes o después, y que refleja la comprensión de la estructura social en la que se encuentran, la posición de los diferentes grupos y sus relaciones, así como del lenguaje utilizado para describir a sus miembros. Posteriormente, el centro de atención del niño se desplaza desde el endogrupo hacia el exogrupo o bien pasa a considerar ambos a la vez, y la valoración positiva más intensa hacia el endogrupo respecto del exogrupo podrá convertirse en desagrado manifiesto hacia éste último. En relación con esto, para considerar que existe prejuicio la actitud expresada por el niño debe ser una opinión realmente manifestada por él y no una mera reproducción de opiniones escuchadas en boca de adultos o de niños de mayor edad, que no representarían más que el conocimiento del niño acerca del estereotipo o del estatus social de ese grupo.

Igualmente, debería manifestarse un comportamiento prejuicioso o discriminación hacia personas del grupo minoritario, que podrían traducirse en rechazo, por ejemplo, a jugar o relacionarse con niños de otros grupos.

En la cuarta fase, de *prejuicio étnico*, la preferencia por el propio grupo da lugar a prejuicio, entendido como acaba de describirse, si se producen ciertas condiciones.

En primer lugar, si el niño ha adquirido la noción de constancia étnica, es decir, si comprende que la pertenencia a un grupo étnico es una característica inmutable que no cambia con la edad, como el género. Esto estaría relacionado con la aparición del pensamiento operacional, generalmente en torno a los 7 años. La constancia étnica, una vez adquirida, permite que los componentes perceptivos y cognitivos de las actitudes étnicas pasen a formar parte de las relaciones funcionales entre los grupos, y que éstos sean también percibidos como entidades duraderas. En segundo lugar, si existen ciertas carencias en la adquisición de habilidades sociocognitivas, como la descentración, la capacidad para adoptar otras perspectivas (p. e., la de un niño del grupo minoritario) y la capacidad para empatizar y experimentar los sentimientos de esos niños. En tercer lugar, si se ha producido el desarrollo de una identidad social en el niño que le haga identificarse con un grupo en el que se mantiene una determinada actitud prejuiciosa. Pero no se trataría simplemente de la culminación de un proceso de exposición a las actitudes negativas manifestadas por otros relevantes en su entorno o de la observación de comportamientos discriminatorios hacia ellos, algo propio de la fase de preferencia étnica y que no tiene verdadera repercusión sobre el comportamiento del niño (Nesdale, 2001). Muy al contrario, el proceso de aparición del prejuicio étnico requiere que el niño asuma como propia esa opinión negativa sobre el exogrupo y la manifieste activamente, no que simplemente la reproduzca. Es decir, cuando el niño adopta esa actitud porque encaja con la visión que tiene de sí mismo como miembro de un grupo con una serie de actitudes y creencias y de cuya pertenencia el niño consigue una determinada distinción positiva para sí mismo.

Finalmente, el salto de la preferencia étnica al prejuicio se vería facilitado si existe un alto grado de identificación con un grupo prejuicioso, si hay tensión intergrupala y percepción de amenaza en el endogrupo y si aparece conflicto intergrupala.

Una implicación de esta teoría es que, al estar basada en aspectos sociomotivacionales más que cognitivo-perceptivos, no predice la aparición de prejuicio a una edad concreta. Aunque no se considera probable por debajo de los 6-7 años porque las habilidades cognitivas del niño aún no están suficientemente desarrolladas, su posterior aparición dependerá de su situación social particular. En cualquier momento las actitudes de los

niños hacia miembros de otros grupos étnicos pueden mejorar, empeorar o mantenerse igual, en función del grupo social con el que se identifiquen. También cabría la posibilidad de que nunca aparezca el prejuicio en el caso de que el niño no elija identificarse con un grupo social que manifieste actitudes negativas hacia los grupos minoritarios. Lo cual no impediría, por supuesto, la aparición del favoritismo endogrupal, fenómeno característico del proceso de comprensión de la realidad social del niño y diferente del prejuicio.

Por último, hay que señalar que aún no se han desarrollado suficientes investigaciones para poner a prueba los supuestos de la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social. La mayor parte de los estudios se han centrado en estudiar el fenómeno del favoritismo endogrupal y no en el proceso de cambio de sesgo endogrupal a prejuicio (Nesdale, 2004).

A pesar de la atención prestada a los aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo ha sido amplia y se han realizado numerosos estudios siguiendo la línea de análisis de la Teoría Sociocognitiva, la necesidad de contemplar otro tipo de cuestiones evolutivas relacionadas con los procesos de identificación y el desarrollo afectivo han sido señalados por algunos autores.

Junto con la Teoría del Desarrollo de la Identidad Social, puede mencionarse la propuesta de Aboud (2005), quien, junto a Bigler y Levy ha manifestado la importancia de integrar aspectos considerados en distintas teorías de adquisición y desarrollo del prejuicio y de tener en cuenta la influencia del contexto en estos procesos. En concreto, el contacto social que el niño o adolescente experimente con miembros del endogrupo o de exogrupos y el tipo de mensajes que sobre ambos grupos reciban por parte de diferentes agentes socializadores son, según estas autoras, cuestiones de gran relevancia para comprender la aparición de determinadas actitudes prejuiciosas.

La influencia de estos mensajes dependerá también de la edad y tarea evolutiva en que se encuentre inmerso el niño o adolescente en ese momento. De tal forma que, por ejemplo, a los cinco años, uno de los procesos psicológicos en los que estará inmerso el niño, preferentemente, será descubrir normas y regularidades sociales, mientras que un adolescente estará más preocupado por encontrar una identidad que sea significativa en

su contexto social. En definitiva, lo que pretende destacar este planteamiento es la necesidad de encontrar mecanismos explicativos del prejuicio intergrupar adaptados al desarrollo evolutivo de los individuos cuyo comportamiento se analiza. Según las autoras mencionadas, el valor de las teorías sobre estadios de desarrollo cognitivo o emocional se encuentra en su combinación con otras teorías, puesto que ayuda a determinar las posibilidades y restricciones marcadas por la edad a la hora de recibir un cierto mensaje o de verse afectado por determinado agente socializador. Este planteamiento tiene también una clara implicación desde la perspectiva aplicada, puesto que el nivel de desarrollo en los distintos ámbitos evolutivos de los niños y adolescentes con los que se desee trabajar será una cuestión a tener muy en cuenta a la hora de elaborar programas para prevenir o eliminar el prejuicio.

- *El desarrollo del prejuicio intergrupar en la adolescencia*

Las teorías comentadas en el apartado anterior se refieren, esencialmente, a la etapa infantil. Varios autores coinciden en señalar que frente a la gran cantidad de estudios existentes sobre el desarrollo del prejuicio étnico durante la infancia, los trabajos con pre-adolescentes y adolescentes son mucho menos abundantes. Así pues, parece existir un salto en la investigación en este campo entre la infancia y la edad adulta que se ha intentado cubrir en pocas ocasiones hasta fechas recientes (Durkin, 1995; Karcher y Fischer, 2004).

A pesar de la escasez de modelos elaborados específicamente para explicar el desarrollo del prejuicio en adolescentes, cada una de las teorías presentadas anteriormente puede ser considerada de algún modo como válida para explicar el fenómeno entre adolescentes, en la medida en que tenga en consideración aspectos relevantes del desarrollo evolutivo durante esta etapa. Así, por lo que se refiere a la *Teoría del Desajuste Emocional*, a pesar de su excesivo individualismo, podría aplicarse en cierta medida al desarrollo del prejuicio durante la adolescencia: si existen personas que tienden a expresar sus frustraciones a través del prejuicio y la discriminación hacia otros grupos, es probable que esto suceda en mayor medida durante dicha etapa, puesto que se trata de una época en la que se presentan más conflictos individuales y sociales, en comparación con la infancia (Navas y col., 2002).

La *Teoría del Reflejo Social*, por su parte, basada en el aprendizaje social de las actitudes, también podría explicar la aparición de prejuicios intergrupales entre adolescentes, siempre teniendo en cuenta que frente al modelo social adulto adquieren más importancia otras figuras de referencia, como los amigos u otros jóvenes valorados positivamente por el adolescente o su grupo.

En esta misma línea cabría considerar la *Teoría del Desarrollo de la Identidad Social*, debido a la importancia que concede al grupo con el que se identifique el individuo y los valores que en él predominen. Además, esta teoría considera relevante la identificación del individuo con su grupo y el efecto que esto tiene en su autoimagen, y este es un aspecto evolutivo clave en la etapa adolescente.

Por lo que se refiere a la *Teoría sociocognitiva*, en su formulación original ésta sólo contempla el desarrollo de las nociones étnicas y del prejuicio hasta la aparición del pensamiento operacional, en torno a los 9 o 10 años. Sin embargo, lo que en ella se plantea es que el desarrollo cognitivo del individuo, en interacción con el contexto en que se encuentre, favorecerá la aparición de una determinada comprensión de los fenómenos grupales y unas actitudes concretas hacia ellos. Se trata de una teoría muy centrada en los logros evolutivos de tipo cognitivo, y este es un aspecto del desarrollo adolescente al que se ha prestado mucha atención en la literatura.

En esta línea, cabe mencionar algunos modelos que han tomado como variable central en el desarrollo de actitudes interétnicas durante la adolescencia la capacidad de adopción de perspectivas, un aspecto de gran relevancia también en el desarrollo infantil, como se ha visto anteriormente. Así, estudios realizados sobre el desarrollo de la tolerancia (Robinson, Witenberg y Sanson, 2001) muestran que la capacidad para aceptar o tolerar a personas con otras creencias o costumbres se desarrolla durante la adolescencia y depende, en buena medida, de habilidades cognitivas relacionadas con la adopción de perspectivas múltiples, la reconciliación de puntos de vista en conflicto, etc. Asimismo, se ha observado que un elemento central de la comprensión intergrupal es la complejidad cognitiva con la que los individuos interpretan la pertenencia a un grupo (Karcher y Fischer, 2004) y que el prejuicio predice evaluaciones menos diferenciadas de otros grupos (Doyle y Aboud, 1995).

El desarrollo de la capacidad para adoptar el punto de vista de un grupo étnico inoritario es el eje central de algunos modelos evolutivos recientemente presentados que incluyen los cambios cognitivos que se producen durante la adolescencia como parte de este proceso. Así, basándose en el *Modelo de habilidad de adopción de perspectivas sociales* de Selman (1980), Quintana (1994) propone y aplica a diferentes grupos étnicos (Quintana, Ybarra, González-Doupe y De Baessa, 2000) un *Modelo evolutivo de la habilidad de adopción de perspectivas étnicas* que describe este constructo a lo largo de cinco niveles que abarcan todo el ciclo vital, desde la infancia hasta la edad adulta. Esta habilidad es descrita como la capacidad del individuo para expresar verbalmente descripciones de nociones étnicas a través de una secuencia de fases sucesivas. El nivel correspondiente a la preadolescencia y la adolescencia, entre los 10 y los 15 años, aproximadamente, sería el tercero y está caracterizado por la habilidad para generalizar la adopción de perspectivas a múltiples puntos de vista, lo cual permite al adolescente desarrollar una consciencia del propio grupo étnico y aplicarla a otros grupos.

Otra propuesta más reciente en esta misma línea y que pretende dar cuenta de algunas carencias de modelos anteriores, concretamente de la influencia de las habilidades lingüísticas en la medida del constructo y la falta de consideración de variables como el contacto previo con otros grupos, es la planteada por Karcher y Fischer (2004). Estos autores proponen una secuencia de habilidades para la comprensión intergrupala basada en una concepción dinámica del desarrollo cognitivo.

Los aspectos que en ella se consideran incluyen procesos cognitivos concretos como la capacidad para cambiar el punto de referencia o la intercoordinación, entre otros. Estas habilidades son evaluadas desde un punto de vista dinámico, considerando la capacidad real del adolescente para elaborar un pensamiento complejo y su capacidad óptima si se le aportan los apoyos oportunos. La conclusión de estos autores es que la habilidad para comprender el punto de vista de otros grupos étnicos varía en función de su exposición previa a esos grupos y de la relevancia que para el individuo tenga su identidad étnica, es decir, el grado en que hayan elaborado ese constructo personalmente.

## 1.5 Evaluación de actitudes

La mayoría de las obras que tratan la evaluación de actitudes distinguen tres tipos básicos de escalas que pueden considerarse como clásicos, aunque no abarcan de hecho todos los métodos que se utilizan hoy día y algunos de los tipos incluidos van cayendo en desuso. Estas escalas suelen denominarse diferenciales, sumativas y acumulativas, así aparecen en este orden cronológico en la literatura psicométrica. También son conocidas por los nombres de sus autores: Thurstone (diferenciales), Likert (aditivas o sumativas) y Guttman (acumulativas).

### 1.5.1 Escalas diferenciales

Las más extendidas son las de Thurstone (1929). Consisten en una serie de proposiciones referentes a la actitud de que se trata. Los ítems forman una graduación de tal forma que el encuestado sólo señala si acepta o rechaza el ítem. La puntuación se determina sumando los valores escalares de las proposiciones que acepta y posteriormente hallando su media.

Las escalas se basan en los siguientes supuestos (Thurstone, 1929):

- Las opiniones sobre un objetivo se pueden ordenar a lo largo de un continuo de menos favorable a más favorable. Al ordenar estas opiniones se pueden mantener una “distancia uniforme” de opinión a opinión, según su posición en el continuo. Cada opinión por tanto tiene un valor específico; unos serán más favorables y otros menos favorables.
- Las opiniones expresadas son, entre sí, independientes; el estar de acuerdo con una opinión no supone el estar de acuerdo con las demás. La valoración de un sujeto determinado es la media de los valores de los ítems con los que está de acuerdo.

Thurstone publicó en 1928 un artículo, “*Las actitudes pueden medirse*”, que algunos autores calificaron de revolucionario; realmente sentó las bases metodológicas de los métodos de medición de actitudes al menos concibiendo las opiniones como actitudes verbalizadas. El utilizar las opiniones de una manera metódica como elemento fundamental en este tipo de instrumentos de medición es idea de Thurstone. Su modelo

inicial, como en otros aspectos ha sucedido también en los métodos experimentales aplicados a las ciencias humanas, proviene de las ciencias físicas. La intuición de Thurstone, que dio origen a sus métodos concretos, fue que los estímulos psicológicos (ítems, opiniones en este caso) difieren en intensidad, lo mismo que los estímulos físicos. Thurstone propone métodos para escalar o situar una serie de opiniones según sean más o menos intensas o favorables a la actitud medida. Comparando unas opiniones con otras se puede determinar su situación en el continuo. Las leyes que Thurstone denomina *de juicios comparativos* están en la base de su teoría y se aplican casi literalmente en su primer método (de comparaciones entre pares) para situar los ítems en el continuo y asignarles un determinado valor, aunque los métodos de Thurstone más utilizados son más simples.

### **1.5.2 Escalas aditivas (sumativas)**

El modelo más conocido, dentro de este tipo de escalas, es el de Likert (1932). Consiste en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objetivo determinado, sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

Lo que hizo Likert fue extender a la medición de actitudes lo que era normal en la medición de rasgos de personalidad: la suma de una serie de respuestas a ítems que supuestamente miden (no expresan) el mismo rasgo sitúa al sujeto en la variable medida. En el caso de las escalas de actitudes las respuestas son más de lo que es más frecuente en tests de personalidad, en los que dos o tres respuestas es lo más habitual, pero también hay escalas de actitudes con sólo dos respuestas. La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición del sujeto en el continuo de la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo, según la dirección del ítem y la clave de corrección), el sujeto tiene más del rasgo que se está midiendo. Las correlaciones inter-ítem deben ser positivas y la varianza compartida por todos ellos se identifica con la actitud o rasgo objeto de la medición. Likert no formalizó ninguna teoría específica; toda la teoría de tests elaborada a propósito de los tests de personalidad o de rendimiento académico, es aplicable a estas escalas.

Las principales características son (Morales, 1988):

- La valoración de los ítems se basa en datos empíricos (obtenidos en el grupo encuestado) y no en la opinión previa de los jueces.
- El sujeto no señala si está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
- Los ítems no son independientes unos de otros, sino que todos están en la misma línea; todos deben tener un grado de correlación con los demás.
- No se supone un intervalo o distancia uniforme de opinión a opinión.

### 1.5.3 Escalas acumulativas

El escalograma de Guttman (1950) es la más utilizada dentro del modelo de escalas acumulativas. Se trata de una escala unidimensional, en la que los ítems forman una jerarquía rigurosa, de modo que la aceptación de una proposición implicará la aceptación de las de nivel jerárquico inferior. Sus principales características son:

- Todos los ítems han de referirse al tema u objeto propuesto.
- Deben presentarse jerarquizados para que la aceptación de cualquiera de ellos debe suponer, normalmente, la aceptación de los siguientes.
- Las valoraciones se realizan tanto de los ítems, por su orden jerárquico, como de los sujetos, porque la aceptación o rechazo de las proposiciones permite conocer su puesto en la escala.
- La puntuación total del encuestado se determina por el número de ítems a los que ha respondido sí: aunque es importante tener en cuenta el número de veces que los “sí” o “no” rompen el orden jerárquico de la escala.

El escalograma más conocido es la escala de distancia social de Bogardus (1933, citado por Morales, 2009). Idealmente todos los sujetos cuya posición en el continuo de la actitud es la misma, responden a los ítems de idéntica manera. El estar de acuerdo con un ítem supone el estar de acuerdo con todos los que tienen un nivel de dificultad menor. Se trata de escalas de muy pocos ítems, de confección laboriosa y útiles para medir objetivos muy limitados. No es frecuente encontrar escalas de este tipo; a juicio

de Kelinger (1975, citado por Morales, 2000), son menos útiles y tienen menor aplicabilidad.

Estos tres tipos de escalas no agotan los métodos de medición de actitudes desarrolladas en los últimos años, siguiendo a Morales (2000). Aunque no entran en la categoría de escalas o tests en sentido propio, también podemos mencionar el diferencial de Osgood y otros (1976) y la menos utilizada técnica denominada Q sort de Stephenson (1953). Tanto el diferencial semántico como el Q sort se popularizaron en los años 50; el diferencial semántico se utiliza mucho. En nuestra investigación se ha utilizado, por lo que veamos en qué consiste.

#### **1.5.4 Escalas multidimensionales de diferencial semántico**

Es una técnica, debida a Osgood (1976), encaminada a medir los significados psicológicos de los conceptos para diferentes individuos. Consta de varias escalas estimativas de siete puntos, obtenidas a través de estudios empíricos. Estas escalas estimativas son adjetivos bipolares que, tras numerosas investigaciones, Osgood observó que se reunían en grupos denominados por: *de evaluación, de potencial y de actividad*.

El primer factor lo denomina así porque los adjetivos que lo constituían tenían un carácter eminentemente evaluativo. El segundo factor aglutina a los adjetivos que llevan implícita la idea de fuerza o potencia. El tercero, el factor actividad, estaría formado por adjetivos que expresan movimiento o acción.

#### **1.5.5 Fases en el proceso de construcción de una escala de actitudes**

Distinguiremos las siguientes fases de construcción de una escala de actitudes:

##### **A. Definición del rasgo y plan previo**

Morales (2000) señala que antes de redactar los ítems hay que tener una idea clara del rasgo o actitud que se desea medir. El primer paso debe consistir, por lo menos, en una

somera descripción orientadora de las características del sujeto en la actitud o rasgo. Esta descripción equivale a una definición, con frecuencia provisional, que va a guiar la redacción de los ítems. Esta redacción inicial puede ser muy simple o más compleja; con definiciones simples se asegura mejor la unidimensionalidad, pero cualquier rasgo se puede concebir de una manera más o menos compleja salvando la unidimensionalidad conceptual como punto de partida. Esta unidad conceptual habrá que confirmarla experimentalmente comprobando la covariación de todos los rasgos descriptivos incluidos en los ítems. Aún así si en algo conviene insistir, es en los problemas de interpretación que presentan instrumentos que reflejan descripciones de rasgos concebidos a un nivel de generalidad muy grande.

Algunos autores proponen esquemas más elaborados como paso inicial: a) enumerar características o manifestaciones relacionadas con la actitud; y b) asignar importancias relativas a las diversas características para redactar más ítems de lo más importante. Todos estos esquemas previos son sólo provisionales; el análisis de ítems suele desequilibrar la concepción inicial y con frecuencia obliga a una re-definición o matización más cuidada del rasgo medido.

Muchos instrumentos se han desarrollado a partir de la teoría de un autor determinado. Otra práctica frecuente es elaborar los instrumentos a partir de otros ya hechos. El mismo Likert construyó sus primeras escalas tomando ítems de cuestionarios anteriores, además de revisar hasta doscientas publicaciones para espigar opiniones válidas para sus propias escalas. El tomar ítems de tests ya hechos es posiblemente más frecuente en la medición de rasgos de personalidad. Es por otro lado normal encontrar ítems comunes en diversos instrumentos sin que esto suponga que no son creación independiente de cada autor. Es difícil pensar en ítems, por ejemplo, para una escala de autoestima que no estén ya en algún instrumento.

Cuando se toman ítems de otras fuentes, lo mismo que cuando son de creación propia, es frecuente utilizar la opinión de jueces o expertos para comprobar la adecuación de los ítems al nuevo constructo que se desea medir.

Otras veces los instrumentos son traducciones de otros publicados en otro idioma. Tanto la traducción como el análisis e interpretación de instrumentos traducidos tiene

problemas específicos. Las traducciones literales alteran con frecuencia el significado original, y lo mismo puede suceder con las traducciones más libres. Cualquier traducción exige en principio repetir todo el proceso de construcción y validación del instrumento.

### **B. Redacción de los ítems**

Siguiendo a Morales (2000), los ítems de las escalas de actitudes suelen redactarse en forma de opiniones con las que se puede estar o no estar de acuerdo. Esta es la redacción tradicional que sigue la práctica de Thurstone y de Likert, pero también caben otras formas y estilos.

- 1) En los métodos tradicionales (opiniones), se parte del supuesto de que las opiniones son actitudes verbalizadas, los ítems de las escalas de actitudes suelen tomar la forma de frases cortas, de afirmaciones, que expresan opiniones que se pueden tener con respecto al objeto de la actitud media.

Edwards (1957) enumera las características que deben tener los ítems:

- a. Relevancia. Las opiniones recogidas en los ítems deben ser relevantes y claramente relacionadas con el objeto de la actitud.
- b. Claridad. La mayoría de las normas que suelen darse para redactar los ítems para ver con claridad, y podemos concretarlas en estas:
  - Utilizar expresiones sencillas, fácilmente comprensibles por los que van a responder y que no puedan interpretarse de diversas maneras. Esta norma, aparentemente elemental, no es tan fácil de cumplir, sobre todo en determinados tipos de escalas, como son las de actitudes sociales (autoritarismo, dogmatismo, etc.) que suelen tener ítems muy genéricos. Hay que tener especial cuidado en no incluir opiniones con las que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo desde actitudes distintas. La falta de claridad o la excesiva generalidad de las formulaciones provoca con frecuencia respuestas evasivas (respuesta central) o aquiescencia.
  - Evitar las dobles negaciones; en general, conviene ser cauto en el uso de expresiones negativas que pueden inducir a confusión.

- Evitar, o tener cuidado, con expresiones universales, como siempre, nunca y similares. El uso de determinados adverbios, como solamente también puede introducir ambigüedad.
  - No utilizar expresiones que incluyan dos afirmaciones u opiniones; se puede estar de acuerdo con una parte del ítem y no con la otra.
- c. Discriminación. Se deben evitar opiniones con las que previsiblemente todos o casi todos van a estar de acuerdo o en desacuerdo, pues se trata de establecer diferencias entre los sujetos. Por esta razón los ítems deben reflejar opiniones y no hechos comprobables. Sin diferencias en las respuestas bajarán las intercorrelaciones de los ítems y la fiabilidad. Por otra parte, medir, aunque sea de manera muy analógica, equivale a detectar diferencias.
- d. Bipolaridad. Por bipolaridad, entendemos que los ítems deben ser, preferentemente, positivos unos y negativos otros: una actitud favorable se mostrará a veces mostrando acuerdo y otras mostrando desacuerdo. Una ventaja de redactar los ítems de ambos tipos, la explica Jackson (1965 citado por Morales, 2000): cualquier actitud puede concebirse como bipolar y la redacción de ítems pro y anti obliga a una definición o una descripción más matizada el constructo o actitud. Tan útil es disponer de la imagen del que tiene una actitud favorable como la del que tiene una actitud desfavorable. Por otra parte, y como advierte Ray (1982, citado por Morales, 2000), la correlación entre los dos tipos de ítems es una prueba adicional de consistencia interna. Es preferible que haya idéntico número de ítems positivos y negativos aunque esta recomendación no suele seguirse de manera muy estricta.

2) En otros métodos, la mayoría de las escalas utilizan opiniones en los ítems, y es en principio que parece más idóneo. Morales (2000) señala que algunas formulaciones no expresan exactamente opiniones; puede tratarse de conductas, deseos, etc., pero se mantiene el mismo formato: cada ítem está constituido por una frase relativamente corta con cuyo significado se puede estar o no estar de acuerdo. También se han utilizado otras modalidades en la manera de concebir los ítems, exponemos algunas de ellas (Morales, 2000):

- a. Substantivos. Las opiniones pueden sustituirse por substantivos o por expresiones muy breves. El ejemplo más clásico y más conocido es la escala de conservadurismo de Wilson y Patterson (1986). Es un instrumento relativamente importante; sus autores lo construyeron en 1968, en Nueva Zelanda, y en los años siguientes obtuvo bastante difusión en los países del área anglosajona; ha sido objeto de bastantes estudios (Wilson, 1970; Boshier, 1972, Robertson y Cochrane, 1973). La versión española es de Burgaleta (1973, reproducida en Marín Lacruz, 1981).

Wilson y Patterson construyeron esta escala como una mejor alternativa a la escala de F. de Adorno y otros. Las críticas que se hacían por entonces (1968) a esta escala eran dos: Que todos los ítems están formulados en la misma dirección (y se estimulan respuestas aquiescentes); y que son demasiado largos y complejos, lo que exige pensar demasiado y pueden ser interpretados de distintas maneras. Estos autores substituyen las frases largas por simples substantivos o expresiones muy cortas, familiares y de la vida diaria. Lo que se busca es que estas expresiones susciten respuestas emocionales inmediatas al núcleo central implícito. Las respuestas son sólo tres: sí, no, interrogante. Unas expresiones son conservadoras y otras liberales. La escala incluye las dimensiones moral, religiosa, política, artística y científica; se supone que un único factor general abarca todas las actitudes que suelen denominarse sociales.

- b. Adjetivos. Son bastantes los instrumentos constituidos por listas de adjetivos: el que responde indica qué adjetivos son aplicables en cada caso. Estos instrumentos no entran en la categoría de escalas de actitudes en sentido propio, pero sí en la de escalas sumativas en un sentido más genérico. El que estos instrumentos puedan considerarse tests o escalas dependerá del método de construcción y de cómo se utilicen los datos. Si en el procedimiento de construcción entran los análisis usuales y la puntuación total de cada sujeto es la suma de todas las respuestas, se trata de tests en sentido propio, o de escalas. Si las respuestas no se

suman, cada adjetivo se analiza por separado y los datos finales no se refieren a los sujetos individuales que han respondido sino al conjunto de la muestra, ya no se trata de un test o escala aunque sí se pueda hablar de medición de actitudes en un sentido más amplio.

Los instrumentos formados por listas de adjetivos podemos clasificarlos según estos tres criterios:

- El número de respuestas: pueden ser dos o más; si son más, las respuestas pueden expresarse con números o con expresiones objeto de la medición: el sujeto puede describirse a sí mismo o puede describir o valorar otros objetos de actitud. El uso más frecuente es el autodescriptivo y muchos de estos instrumentos pueden considerarse con más propiedad tests de personalidad que escalas de actitudes. Cuando se utilizan como la medida de una actitud hacia un objeto distinto del propio sujeto, los adjetivos son más evaluativos que descriptivos y miden una actitud o percepción general, favorable o desfavorable. Lo que podemos llamar riqueza conceptual del instrumento es mucho más limitada que en el caso de las escalas de actitudes formadas por opiniones.

- Los adjetivos pueden ser simples (listas de adjetivos) o bipolares, tal como se utilizan en el diferencial semántico aunque en éste los análisis y uso son, con frecuencia, distintos.

Para medir actitud general hacia otros objetos de actitud, Grant (1985) ha analizado series de adjetivos relacionados con los tres factores que suelen encontrarse en el diferencial semántico (evaluación, potencia y actividad).

En general, estos instrumentos son versátiles y sencillos. Los adjetivos son de especial utilidad para crear instrumentos breves y suficientemente válidos que se pueden emplear en comprobaciones de validez de otros instrumentos más elaborados; pueden ser una alternativa suficiente en muchos casos a los tests de personalidad (correlación con otras variables) o a pruebas paralelas (validación convergente).

- c. Ítems bipolares: Las formulaciones bipolares son menos utilizadas que la convencional y no es frecuente verlas incluidas como variantes del método Likert, pero el proceso de construcción es el mismo.

Otra manera de presentar ítems bipolares es incluir ambos polos en la misma afirmación: entre A y B prefiero A; las respuestas pueden ser convencionales, muy de acuerdo, de acuerdo, etc.

### **C. Redacción de las respuestas**

Como dice Morales (2000), suele dedicarse tiempo y atención a la redacción de los ítems para asegurar la validez de contenido; mucho menos se dedica a la redacción de las respuestas. Las respuestas se pueden expresar con palabras, con letras o con números; cuando se expresan con palabras, unas veces se definen todas las respuestas y otras solamente los extremos (y a veces también la respuesta central), indicando las respuestas intermedias con guiones, paréntesis o recuadros o con números.

Cuando se emplean números siempre se presentan en la misma dirección, aunque después haya que intervenir el orden en algunos ítems según la clave de corrección. Caben, por supuesto, diversas combinaciones entre estos modos de respuesta u otros distintos, y suponemos siempre que las instrucciones sobre cómo responder, están claras. También pueden ser distintas las expresiones (de mucho a poco, de siempre a nunca); lo que está presente siempre es una gradación de intensidad, excepto cuando las respuestas son solamente dos (sí o no, de acuerdo o en desacuerdo), o tres con una respuesta central de indecisión; cuando hay tres respuestas, también pueden ser graduadas (mucho-algo-poco).

Sobre si es preferible redactar las respuestas de un modo u otro, se han hecho numerosas investigaciones con resultados no siempre concordantes. La mayoría de estos estudios se refieren indistintamente a escalas de actitudes, instrumentos de evaluación o cuestionarios en general. Las conclusiones que se pueden exponer son las siguientes según Morales (2000):

- En general, no se encuentran diferencias entre utilizar números o letras para simbolizar las respuestas (Frisbie y Brandenburg, 1979).
- En una serie de estudios (Frisbie y Brandenburg, 1979; Lam y Klockars, 1982) se comparan de manera sistemática estas dos maneras de presentar las respuestas (en cuestionarios de evaluación del profesorado); definiendo solamente las respuestas extremas o definiendo todas las respuestas: se definen solamente las respuestas extremas o se definen todas las respuestas pero en torno a un punto central que divide las valoraciones positivas de las negativas, procurando simetría y equidistancia conceptual. Ambos formatos producen casi idénticos resultados: las medias y las distribuciones de las respuestas en cada ítem son casi las mismas. Cuando solamente se definen los extremos, los sujetos tienden a dividir las respuestas en intervalos aparentemente iguales, y además, las desviaciones típicas tienden a ser mayores, pues se escogen con más frecuencia las respuestas extremas. Aunque los resultados de este tipo de estudios no suelen ser absolutamente concluyentes, en conjunto las respuestas parece que están más determinadas por su número de orden que por una determinada formulación.
- No parece que suceda lo mismo cuando se expresan verbalmente todas las respuestas pero éstas no son simétricas en torno a un punto claramente central. Si predominan las respuestas positivas, la media es mayor, si predominan las respuestas con valoración negativa, la media es menor (Lam y Klockars, 1982); Klockars y Yamagishi, 1988).
- Rotter (1972) y Johnson y Dixon (1984), recomiendan seis repuestas para las escalas de actitudes, dejando como respuestas centrales (tiendo a estar de acuerdo y tiendo a estar en desacuerdo). Discriminan mejor que cuando sólo expresan las respuestas extremas y parecen reflejar un orden equidistante entre las respuestas.
- En relación con el modo de presentar las respuestas en las escalas de actitudes, Ory y Poggio (1981) han comprobado el efecto de utilizar hojas de respuestas separadas, en las que ya no vienen impresos los ítems. Estos procedimientos se utilizan sobre todo cuando se dispone de correctora óptica. La conclusión es que no se da la misma respuesta según se tenga o no a la vista los ítems, con lo que no es prudente unir datos obtenidos de modo distinto para hacer análisis conjuntos.

Los estudios mencionados dejan ver que el modo de presentar las respuestas no influye de manera apreciable en las mismas. Las diferencias son claras solamente cuando la

serie de respuestas no es simétrica y hay más respuestas en una de las zonas, la de valoración positiva o la de valoración negativa. Green y otros (1985, cit. por Morales, 2006) han revisado numerosos estudios con el formato de la respuesta y concluyen que, por un lado, las correlaciones con otras variables son parecidas, cuando se corrigen por atenuación; y por otro lado, el formato no explica diferencias apreciables en el orden relativo de las puntuaciones totales.

Por lo que respecta a las escalas de actitudes, da lo mismo identificar las respuestas con números o con letras, y también da lo mismo identificar con expresiones verbales todas las respuestas o sólo las de los extremos, con tal de que la serie de respuestas sea simétrica, en torno a una o dos respuestas centrales.

El problema más debatido no es cómo redactar las respuestas, sino cuántas deben ser, y si se debe incluir una respuesta central de indecisión.

#### **D. Orden de los ítems**

Morales (2000) establece la hipótesis de que el orden con que se presentan los ítems influye en las respuestas; de alguna manera el contexto hace que se vean más o menos favorables. Hay bastantes estudios experimentales para verificar esta hipótesis, la mayoría referidos a encuestas y surveys más que a escalas de actitudes en sentido propio.

En relación con el orden, Schriesheim y Denisi (1980, cit. por Morales, 2006), han verificado que los ítems agrupados por temas (por ejemplo, en subescalas homogéneas) tienen mayor validez convergente y divergente que si aparecen mezclados, y a conclusiones parecidas llega Franke (1997, cit. por Morales, 2003).

El orden influye, pero cuánto influye, en qué situaciones influye más o a qué otras variables están asociado este influjo, esto no está tan claro. La conclusión obvia es que

los ítems deben presentarse siempre en el mismo orden. Esta conclusión es de más interés cuando en un cuestionario de tipo general se van incluyendo los ítems de una escala de actitudes cuyas respuestas se van a sumar, o en instrumentos multidimensionales que incluyen varias subescalas.

### **E. Número de ítems**

Sobre el número de ítems necesario como punto de partida, no hay ninguna norma. Obviamente a mayor número inicial de ítems, será más fácil hacer una selección final. Suelen no superar los 40 ítems y rara vez tienen menos de 10 ítems.

La calidad de una escala, o de un test en general, no puede apreciarse por el número de ítems. Constructos sencillos requieren pocos ítems, si son más complejos requerirán más. Aunque la fiabilidad aumenta según se aumente el número de ítems, también aumenta la fiabilidad si se aumenta el número de respuestas. Por lo que si aumenta los ítems, relacionados entre sí, lo que se aumenta es la proporción de covarianza, pero se trata de relaciones empíricas, no necesariamente conceptuales.

### **F. Número de sujetos**

Nunnally (1978, citado en Morales, 2000) recomienda que, como mínimo, la muestra debe ser cinco veces mayor que el número de ítems. Si se va a hacer un análisis factorial, la muestra debe ser mayor; en este caso la recomendación es de diez sujetos por ítem. Estas recomendaciones no se siguen siempre cuando el número de ítems es muy grande, sobre todo en análisis iniciales para una primera depuración del instrumento.

Tan importante como el tamaño de la muestra, y probablemente más importante, es el que la muestra sea semejante al tipo de sujetos con los que se va a utilizar el instrumento. Es importante también que la muestra tenga el grado de heterogeneidad que es normal encontrar en una determinada población; con muestras artificialmente heterogéneas se consiguen coeficientes de fiabilidad también artificialmente altos.

### **G. Codificación de las respuestas**

Siguiendo la práctica de Likert, las respuestas se codifican con números íntegros sucesivos; la codificación de las respuestas dicotómicas es 1 ó 0; en todos los casos la máxima puntuación corresponde a la respuesta que muestra la actitud más favorable. Es esta una diferencia importante con respecto a las escalas de intervalos aparentemente iguales de Thurstone en las que los ítems, que simplemente se aceptan o rechazan, tienen valores distintos previamente asignados.

Sobre la asignación de números íntegros sucesivos a las respuestas de cada ítem, Morales (2000) establece dos observaciones: en estas codificaciones se tratan respuestas a los ítems como si se trataran escalas de intervalo, cosa que no es exacta.

Se han propuesto con frecuencia otros sistemas para asignar valores a las respuestas: utilizar puntuaciones típicas (con lo que igualamos las varianzas de los ítems) o ponderar las respuestas por diversos coeficientes, como la correlación ítem-total, o utilizar puntuaciones factoriales. Con estos sistemas se pretende sobre todo aumentar la fiabilidad de las puntuaciones.

Los diversos sistemas de asignar valores numéricos a las respuestas son casi intercambiables. Una cita clásica es la de Likert (1932), que entre puntuaciones típicas y puntuaciones directas encuentra una correlación de .99.

Con puntuaciones típicas y puntuaciones factoriales, suele obtenerse una fiabilidad mayor (Armor, 1974 cit. en Morales, 2000), pero prácticamente nunca es mucho mayor. Para aumentar la fiabilidad, con el sistema convencional, basta con añadir algunos ítems más o añadir más opciones de respuesta a los ítems.

## **H. Análisis y selección de los ítems y cálculo de la fiabilidad**

El método propuesto por Likert es el coherente con la misma concepción del método. Se parte del supuesto de que todos los ítems expresan la misma actitud o el mismo rasgo, y por tanto, deben tener correlaciones positivas con todos los demás. Los mejores ítems son los que tienen una mayor correlación media; son los que tienen una mayor proporción de varianza compartida con los demás.

En general, el análisis de ítems se concreta en dos métodos distintos que son casi equivalentes. Uno consiste en el cálculo de la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás; es el método lógicamente más apropiado. El otro método consiste en comprobar las diferencias en las medias de cada ítem de los sujetos con mayores y menores puntuaciones totales: si los mismos ítems diferencian a los mismos sujetos, podemos suponer que se debe a que están midiendo lo mismo, que es lo que comprueba la correlación entre cada ítem y el total. En los manuales más antiguos, suele proponerse el contraste de las medias entre los grupos extremos (t de Student) por tratarse de un cálculo más sencillo que la correlación ítem-total; pero actualmente, es preferible esta correlación gracias a los programas informáticos que lo facilitan.

Lo que interesa no es el valor de la diferencia entre las medias de cada ítem, sino el valor de la t de Student: diferencias idénticas pueden corresponder a valores de t muy distintos. El cálculo de la t de Student no deja de ser un substitutivo de la correlación ítem-total, pero el orden de calidad de los ítems suele ser el mismo o muy parecido con ambos métodos, y si se van a escoger los mejores ítems de un conjunto relativamente grande, los ítems seleccionados son prácticamente los mismos.

Cuando lo que se calcula es la t de Student, puede suceder que valores muy altos de t estén indicando que el ítem diferencia muy bien a los grupos extremos, pero poco o nada en el centro de la distribución; puede haber ítems mejores con un valor más bajo de t. Si el análisis que se hace es solamente el contraste entre los grupos extremos, es útil disponer como dato adicional el de la media y la desviación de cada ítem, y mejor aún su distribución de frecuencias; a igual valor de t, es preferible una distribución de frecuencias en el ítem simétrica y una varianza grande. Si los ítems son dicotómicos, deben desecharse los ítems aceptados por el 95 por 100 de los sujetos o rechazados por el 5 por 100, que serán poco discriminantes si calculamos la correlación ítem-total, sobre todo cuando se dispone de bastantes más ítems que los que van a componer la escala definitiva.

Se pueden eliminar en principio los ítems cuyos valores de t o de la correlación ítem-total, no lleguen a los niveles de significación habitual (0.5); si el número de sujetos es suficientemente grande (al menos igual a cinco veces el número de ítems) suele haber

más ítems significativos que los que interesa conservar. Si la muestra es pequeña puede que los ítems que discriminan bien en una muestra no discriminen bien en otras. Por esto si se van a repetir los análisis en muestras pequeñas sucesivas, para ir acumulando datos, conviene ser más generoso y retener provisionalmente ítems conceptualmente válidos pero que no discriminan suficientemente bien, para comprobarlos en otras muestras.

Una vez calculados los valores de la *t* de Student o de la correlación ítem-total, los ítems quedan ordenados según su poder discriminatorio o, lo que es lo mismo, según su grado de homogeneidad o co-variación con los demás. Posteriormente se procede al cálculo del coeficiente de fiabilidad que preferiblemente debe hacerse con la fórmula Kuder-Richardson 20 si los ítems son dicotómicos, o con la del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach si las respuestas de los ítems son más de dos. El objetivo es seleccionar el conjunto de ítems necesario para conseguir una fiabilidad aceptable, y se puede proceder de varias maneras:

1. Se puede escoger directamente el número de ítems presumiblemente necesario para obtener una fiabilidad alta; un coeficiente de .80 más o menos suele obtenerse con 30 ítems dicotómicos o con unos 20 si tienen más respuestas (Nunnally, 1978, cit. por Morales 2000). Si no se llega al valor adecuado, se van añadiendo ítems por orden de mayor discriminación.
  2. Se calcula la fiabilidad de todos los ítems iniciales o habiendo eliminado ya los claramente inadecuados, y se van suprimiendo ítems progresivamente hasta que el coeficiente de fiabilidad empieza a bajar. Por lo general, al ir eliminando los peores ítems sube la fiabilidad hasta que se llega a un punto en que empieza a bajar.
  3. Se calcula la fiabilidad con un número restringido de ítems, los mejores, y se van añadiendo más ítems progresivamente hasta alcanzar una fiabilidad óptima.
- Se trata en todos los casos de localizar la combinación óptima de ítems, aunque como frecuentemente hay varias combinaciones de ítems que pueden considerarse como satisfactorias, habrá que incorporar en la selección criterios más cualitativos que estadísticos. Aunque la correlación ítem-total sea el criterio de calidad (o la *t* de Student), conviene tener en cuenta estos dos criterios adicionales:

- a. Es mejor ordenar por separado, según su poder discriminatorio, los ítems de formulación favorable y desfavorable a la actitud, e irlos escogiendo de ambas listas, para que el instrumento final tenga idéntico número de ítems de ambos tipos. Esta recomendación no es posible seguirla siempre de manera estricta, pero en la medida de lo posible es preferible que haya ítems de ambos tipos.
- b. Se pueden tener criterios no estadísticos sino conceptuales para escoger los ítems.

En programas como el SPSS ya viene hecho el análisis de ítems, y suele indicarse la correlación ítem-total y el coeficiente de fiabilidad si se suprime ese ítem. Estos programas informáticos constituyen una gran ayuda, pero lo que aporta es el cálculo de números, no analizan conceptos. Conviene tener libertad personal y criterios adicionales de orden lógico para hacer la selección definitiva. Puede interesar mantener un idéntico número de ítems favorables y desfavorables, o prescindir de algún ítem que una vez eliminados otros no tiene mucho sentido incluirlo en la escala definitiva. Etc. Lo normal es que varias combinaciones de ítems den un coeficiente de fiabilidad aceptable, por lo que no es aconsejable convertir el proceso de construcción de una escala o test en un proceso mecánico en el que no van interviniendo los propios juicios de quien construye el instrumento.

En ocasiones el conjunto final de ítems no responde al plan previo y hay que redefinir o matizar más lo que realmente se pretende medir.

La fiabilidad hay que calcularla, por tanto, con diversos conjuntos de ítems; para este cálculo ( $\alpha$  de Cronbach) se necesitan conocer las varianzas de los ítems (que ya están calculadas) y la varianza de los totales (además del número de ítems). El cálculo de la varianza de los totales supone recontar para cada sujeto una nueva puntuación total en cada caso.

### **I. Planificación de las pruebas de validez**

El último paso, una vez construida la escala, es comprobar su validez. Es importante, según Morales (2000), planificar la comprobación de la validez desde el principio, de

manera que se pueda comprobar la hipótesis de validez ya en una primera muestra que se va a utilizar para analizar los ítems y construir el instrumento definitivo. Así se ahorra tiempo, el tener todos los datos desde el principio; y se puedan hacer más análisis con otras muestras. De esta forma también se comprueba el significado del constructo tal como se ha concebido. Este prever hipótesis contribuye a una mejor definición del rasgo que vamos a medir. Lo que se puede llamar definición operativa del rasgo o actitud, está incluida en la misma formulación de los ítems, pero esta definición queda ampliada y mejor comprendida con las hipótesis que previsiblemente relacionan el rasgo con otras variables. Aunque la comprobación empírica de la validez sea un paso cronológicamente posterior, debe estar prevista, al menos en sus líneas generales desde el principio (Anastasi, 1985, cit. por Morales, 2006).

#### **J. Formulación de ítems o proposiciones acerca de esta variable.**

Deben estar todos en una misma dirección, todos positivos o todos negativos. Se consideran juicios positivos aquellos que son favorables a la característica medida y juicios negativos los desfavorables a dicha característica.

1. Selección de los que más interesan, eliminando los ambiguos, los que contienen una doble opinión y los que no miden lo mismo que los demás. Esta selección se puede realizar a partir de un primer estudio en el que la escala es contrastada por un grupo de personas. A la luz de las respuestas se eliminan todos los que ofrecen resultados contradictorios.
2. Se elabora la escala definitiva con ítems variados de manera que discriminen no sólo las actitudes o posturas extremas, sino también las intermedias.
3. La puntuación total de cada sujeto se obtiene por la suma de las puntuaciones dadas a cada proposición. Estas puntuaciones globales solo tienen sentido comparándolas con la puntuación media del grupo de inferencia la que pertenece el sujeto.

Si se ha conseguido una buena escala, porque los ítems estén bien pensados y seleccionados, será válida para comparar individuos, puesto que una actitud favorable debe manifestarse en todos los ítems, ya que todos miden lo mismo. Suele, no obstante,

utilizarse mayormente para comparar un individuo con su grupo de referencia o a dos o más grupos.

## **CAPITULO 2: DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN**

En este capítulo se aborda el término de diversidad cultural, la educación intercultural desde sus orígenes y las diferentes terminologías que se han venido usando en relación a este tema. Así mismo, se muestra la diversidad de modelos que se han adoptado y los fundamentos o principios en los que se basa la educación intercultural. Además se presentan una serie de contradicciones que denota este término y otros conceptos afines.

### **2.1 Aproximación al concepto de Diversidad Cultural**

En los últimos años, el término “diversidad” se ha popularizado en nuestra sociedad, ya que lo podemos encontrar en diferentes contextos (en los medios de comunicación, en el ámbito educativo, en las relaciones interpersonales...). Pero, ¿sabemos realmente lo que significa diversidad?

La palabra “diversidad” es muy amplia y, por tanto, difícil de concretar todos los factores a los que se refiere. Así lo afirma Sipán (2001) cuando dice que es tan amplia que en ella cabe todo. Sin embargo, nos vemos en la obligación de delimitar este concepto para poder llevar a cabo nuestra investigación.

Así pues, Muñoz (1995:64) señala que diversidad es *“todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes... La diversidad se referirá a factores físicos, genéticos, personales y culturales...”*. Por su parte, Gimeno (1996, cit. por Hernández de la Torre, 2003), dice que la diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales.

En relación con estas definiciones, consideramos que diversidad es cada uno de los factores que hacen únicas a las personas. Pero para concretar lo que se entiende por diversidad, veamos algunos de los factores que componen este término, sabiendo que al tratarse de un concepto tan amplio, según el contexto, son otros muchos los que se

podrían enumerar. Por lo tanto, algunos factores que comprenden el término diversidad podrían ser: género, edad, aspecto físico, procedencia geográfica, población, clase social, etnia, lenguas, religión, cultura, ideologías, valores, pensamientos, percepciones, intereses, motivaciones, expectativas, afectividades, destrezas y habilidades, discapacidad o minusvalía, ritmos y estilos de aprendizaje, conocimientos previos, acceso a la formación y a la información... Así pues, de acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente, se podría emplear la expresión “todos somos diferentes” para hablar de diversidad en las personas, pero sin darle una connotación negativa al término *diferente*. Con esto queremos decir que la diversidad no debería utilizarse para crear desigualdades (superioridad e inferioridad), sino para enriquecer el desarrollo de las personas.

Sin embargo, hay momentos en los que este término “diferente” se utiliza para marcar desigualdad y para tratar a las personas como desiguales, es decir, hay personas que se sienten superiores a otras o que las valoran negativamente por el hecho de ser diferentes. Podemos afirmar que ésta es una situación de discriminación, en la que una persona trata de forma desfavorable a otra, debido a los prejuicios que tiene sobre ella. El peligro más grave derivado de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implica una apreciación moral (Abdallah-Preteuille, 2006). Inmediatamente surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, para nuestra investigación nos centramos en diversidad de culturas, entendiendo por la misma, las diferentes formas de vida y de expresiones de la sociedad.

Según Aguado (2010) el concepto de cultura, al igual que otros en Ciencias Sociales, genera polémica y es siempre polisémico. Su utilización nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad, ya sea justificar o explicar visiones de la realidad social y del papel de lo individual en dicha sociedad.

No es útil delimitar la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.). Es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la “cultura” de la que forma parte, que sirve de un determinado

modo, algunas condiciones y características culturales, las cuales le influyen, modulando su conducta y su interpretación de la realidad (personas, acontecimientos).

Las culturas no son realidades ni conceptos operativos. Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Estas representaciones que las personas tenemos y las “características culturales” no son identidades esenciales, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales.

Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la “puesta en escena” de la vida cotidiana (Goffman, 1956, cit. por Aguado, 2010). No deberíamos definir a un individuo al margen de sí mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

Dada la complejidad del término, se concreta qué se entiende por cultura y conceptos vinculados.

### **A. Cultura**

La cultura se define de muchas maneras. Destacamos la definida por la UNESCO, en la Conferencia Internacional de Educación (1992:10), que define cultura como *“el conjunto de signos por el cual los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian, al mismo tiempo, de los extranjeros”*.

Ha sido considerada también en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001) como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace

referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad.

La educación es, según la Conferencia Internacional de Educación en la reunión 43ª. (1992), “el instrumento del desarrollo integral de la persona humana y de su socialización”. Puede tener lugar a cualquier edad, gracias a la acción de múltiples instituciones tales como la familia, la comunidad o el contexto laboral, o mediante la interacción con el entorno natural, especialmente cuando esa interacción está social y culturalmente determinada. De todas esas instituciones que ejercen su influencia, la escuela sigue siendo la institución educativa más visible, y su función es capital para el desarrollo de la sociedad.

Aspira a realizar el potencial de los educandos mediante la transmisión de conocimientos y la creación de competencias, actitudes y valores que los capaciten para vivir en la sociedad.

Los conceptos de cultura y educación están estrechamente interrelacionados en su esencia (UNESCO, 2006:20). *“La cultura forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación, porque configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias y aun nuestros sentimientos. Todos los que participan en la educación, profesores y educandos, encargados de la elaboración de programas o de la formulación de políticas y miembros de la comunidad incorporan sus perspectivas y aspiraciones culturales en lo que se enseña y en la forma de hacerlo. La cultura, fenómeno colectivo e histórico, no puede existir sin una continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación, y la educación organizada apunta a menudo a alcanzar esta meta”.*

## **B. Cultura y lenguaje**

Según las directrices de la UNESCO (2006), el lenguaje es una de las formas más universales y diversas de expresión de la cultura humana, y tal vez la más esencial. Constituye la médula de las cuestiones de identidad, memoria y transmisión del conocimiento. La diversidad lingüística es, del mismo modo, un reflejo de la diversidad cultural y no puede ser cuantificada ni categorizada con precisión. El bilingüismo y el

plurilingüismo son una consecuencia de la diversidad lingüística en un plano individual o colectivo, y se refieren al uso de más de una lengua en la vida cotidiana.

La cuestión del lenguaje es un aspecto central de la cultura. Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural.

Causan preocupación las estimaciones según las cuales la mitad de las 6.000 lenguas que se hablan actualmente en el mundo corren peligro de desaparecer, ya que ello supone también la desaparición de las culturas a las cuales están tan íntimamente asociadas, así como de los sistemas de conocimiento que engloban. Las lenguas también son un elemento fundamental de los conceptos de educación. Las competencias lingüísticas son indispensables para la autonomía y participación de la persona en las sociedades democráticas y pluralistas, ya que condicionan el desempeño escolar, facilitan el acceso a otras culturas y estimulan la apertura al intercambio cultural.

### **C. Cultura y religión**

La educación religiosa puede definirse como el aprendizaje acerca de la religión o las prácticas espirituales propias, o como el aprendizaje sobre las religiones o creencias de otros. La educación interreligiosa, en cambio, apunta a desarrollar activamente las relaciones entre personas de religiones diferentes.

Las diversas religiones, confesiones y actitudes hacia lo espiritual son creaciones colectivas e históricas que “reflejan la diversidad de la experiencia y los diferentes modos en que la gente puede hacerse cargo de la promesa, el desafío y la tragedia de la vida humana”. Son transculturales e internamente diversas, al interactuar con otras prácticas y valores culturales. Como parte de lo que puede denominarse “el rompecabezas cultural de igualdad y diferencia” los temas religiosos aparecen en un enfoque intercultural de la educación, pero siguen siendo específicos puesto que se refieren a lo que se percibe como sagrado.

En Occidente, desde los tiempos de la Ilustración se tiende a restar importancia al papel de la religión en la vida pública. Pese a ello, en el pensamiento y la actividad políticos

se percibe cada vez más la presencia de las creencias y prácticas religiosas y espirituales. Van en aumento los conflictos sociales y políticos, a veces con el pretexto de las diferencias religiosas, y la búsqueda de significado religioso adopta nuevas formas o, en algunos lugares, se expresa en tendencias fundamentalistas. En la actualidad las aulas son no sólo multiculturales, sino también, a menudo, multiconfesionales. Es de importancia capital que las sociedades democráticas aborden las cuestiones interreligiosas a través de la educación. Estos temas forman parte de las preocupaciones de la educación en muchos países de todas partes del mundo. No obstante, cabe observar que la importancia de un componente interconfesional en la educación intercultural depende del contexto. Como actitud respecto de la espiritualidad, podría decirse que la secularidad es un valor comparable a la religión, y es la norma en algunos países, donde el Estado ha promovido la escuela como espacio libre de simbolismos y dogmas religiosos. En un contexto cultural escolar laico, la educación interconfesional puede no tener el mismo peso ni importancia que en un entorno donde las cuestiones de la fe gravitan considerablemente en la vida escolar (UNESCO, 2006).

#### **D. Diversidad cultural y patrimonio cultural**

La diversidad cultural ha sido definida como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Es también una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra. Según la definición que formuló la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (1992, cit. por la UNESCO, 2003:11) el patrimonio cultural *“comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas...”* El patrimonio cultural común es un recurso indispensable, pues constituye una fuente única de creatividad, desarrollo y renovación del ser humano.

La diversidad cultural forma parte de un contexto socioeconómico y político y tiene relación con las estructuras de poder que influyen en las maneras en que se perciben y construyen socialmente los componentes del patrimonio cultural mundial.

Las diferentes comunidades culturales que componen un Estado, una nación o cualquier sociedad humana tienen distintos grados de acceso al poder y la influencia de factores políticos y económicos. A menudo los conflictos entre diversos grupos culturales se asocian a factores económicos y políticos, en los cuales la diferencia cultural puede ser un atributo y no necesariamente un factor causal. Además, la sociedad del siglo XXI es esencialmente multicultural y sin embargo, las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno. En el contexto de conflictos políticos y de entornos constantemente variables, evolucionan y se adaptan, algunas son más abiertas al cambio, lo que puede dejar a las otras, especialmente las culturas minoritarias, expuestas a la pérdida y el empobrecimiento. Sus valores y estructuras pueden debilitarse a medida que entran en un mundo más globalizado.

Puesto que la diversidad cultural y el patrimonio cultural son tan importantes para la supervivencia de las culturas y el conocimiento, la política de educación intercultural puede desempeñar una función importante para que puedan conservar su vitalidad.

### **E. Culturas Mayoritarias y Minoritarias**

El término “cultura minoritaria” se refiere generalmente a la cultura de “*grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante*” (Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1995:37, cit. por la UNESCO, 2006) la “cultura mayoritaria”. La posición no dominante de los grupos minoritarios no siempre deriva de una inferioridad numérica; con frecuencia tiene una dimensión cualitativa vinculada a las características culturales y socioeconómicas propias de la comunidad. Esas características pueden dar lugar a sistemas de valores y estilos de vida muy diferentes y hasta incompatibles con los de los grupos más dominantes de la sociedad.

El término “minoría” se usa para designar a “cuatro categorías diferentes de grupos: 1) pueblos autóctonos o indígenas, cuyo linaje se remonta a los habitantes aborígenes del país... 2) minorías territoriales, grupos con una larga tradición cultural... 3) minorías no territoriales o nómadas, grupos sin vínculos especiales relacionados con un territorio... 4) inmigrantes...”

Continuando con las aportaciones de la UNESCO (2006), los pueblos indígenas, en particular, han sido sometidos a políticas económicas, culturales y de comunicación y educación que, aun bien intencionadas, han contribuido a socavar las bases de su existencia material. Aunque no existe una definición única de “pueblos indígenas”, se utilizan generalmente varias características distintivas para definir el término, a saber:

1. Que tengan particulares condiciones de vida sociales, culturales y económicas.
2. La existencia de instituciones específicas de índole social, económica, cultural y política, y de costumbres y tradiciones que regulen su condición.
3. Que sean considerados “indígenas” por otros.
4. Que tengan conciencia de su identidad indígena.
5. Que tengan apego a una tierra y un territorio específico y una especial relación con la naturaleza o la Tierra.
6. Su cosmovisión.

La vitalidad cultural está estrechamente relacionada con la condición social y económica de las comunidades minoritarias. Esto se debe a que los rasgos culturales de las diferentes comunidades, tales como las prácticas, las creencias o los estilos de vida, son “valorados” y jerarquizados. Mientras unos prevalecen, otros son marginados. La composición cultural de las sociedades se torna cada vez más compleja a causa de los crecientes movimientos migratorios de un país a otro y de las zonas rurales a las urbanas. En tanto que los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios pueden apelar a una larga tradición histórica en una región determinada, los movimientos migratorios de nuestros días tienden a producir sociedades culturalmente fragmentadas, generalmente urbanas o semiurbanas, que plantean problemas específicos a las políticas educativas.

Los sistemas educativos deben dar respuesta a las necesidades educacionales específicas de todas las minorías, comprendidos los migrantes y los pueblos indígenas. Entre otras cosas hay que considerar la manera de fomentar la vitalidad cultural, social y económica de esas comunidades mediante programas educativos adecuados y eficaces basados en las perspectivas y orientaciones culturales de los educandos, propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general.

## **2.2 Génesis a partir del pluralismo cultural y el multiculturalismo**

Desde tiempos remotos, la diversidad racial, étnica y cultural ha sido patrimonio de la humanidad pero es a partir de los años sesenta cuando en países como Suecia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá o Australia, emergen movimientos que tratan de revitalizar los derechos civiles, culturales e históricos de las minorías étnicas que en ellos residen. Dicha inquietud se extendería pronto a los países occidentales y, en menor medida al resto del mundo.

La escuela se ve profundamente interpelada por tales movimientos dado que le afecta en un doble sentido: En cuanto al logro de la igualdad en las oportunidades y resultados de la educación. Y en cuanto al beneficio que la diversidad étnica y cultural puede significar para la educación.

La investigación del pasado reciente se enfocó primariamente a constatar diferencias en capacidades, rendimiento y otras variables de personalidad tomadas aisladamente; y se preocupó menos por los procesos que conducen a ellas y por integrar los hallazgos en teorías que orientaran la investigación pedagógica y la práctica educativa.

Ante el avance de determinadas teorías y la presión de ciertos movimientos ciudadanos, tales estudios empezaron a controlar variables como la clase social, a analizar la existencia de posible interacción entre variables, a ser más cautos al hablar de tests libres de influjo cultural, etc.

El movimiento de renovación pedagógica, la alternativa educativa y, en sentido más amplio, el modelo de intervención social denominado “educación intercultural” surgió en la década de los ochenta y a partir de la “educación multicultural” (también llamada “pluricultural”, “pluriétnica” y “multirracial”), siempre dentro del paradigma del pluralismo cultural.

Las cuestiones en torno a la necesidad y sentido de una “educación pluricultural” se han originado a partir de la diversidad cultural, dicho de otra forma, a partir de la existencia en un determinado país o territorio de minorías étnicas, ya sean éstas

“internas”, nacionales o tradicionales, ya sean minorías “externas”, internacionales o nuevas formadas a partir de fenómenos migratorios.

Se vio la necesidad de ir a una concepción pedagógica más global y de valorizar la diferencia en vez de estigmatizarla. Se produjo el paso a una educación intercultural basada en el intercambio, la interacción la solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas (Puig i Moreno, 1991).

Puig i Moreno (1991) parte de que el concepto de multiculturalidad “cubre una realidad característica de ciertas sociedades en las que coexisten grupos nacionales o étnicos diferenciados en un mismo territorio”. Este autor prefiere el término de interculturalidad “porque más que el principio de cantidad, privilegamos el criterio cualitativo. En efecto, intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas”.

Por otro lado, el problema étnico, racial y cultural no debe ser tratado en el currículo como un problema de prejuicios individuales únicamente, sino también como un producto de la discriminación coyuntural y los conflictos entre grupos culturales dentro de la lógica de las relaciones de poder que establece el propio capitalismo. La organización de todo currículo y ambiente escolar tratarán de introducir perspectivas críticas del sistema liberal, haciendo que los alumnos y alumnas comprendan los mecanismos de explotación y opresión de las minorías, no sólo como problemas culturales sino sociales y políticos; que aprendan a analizar sus propias circunstancias de vida como paso previo para el desarrollo de respuestas constructivas ante éstas, desenmascarando a un sistema meritocrático que les impide su verdadera emancipación en la vida social y preparándose para participar como ciudadanos socialmente activos, que buscan modelos alternativos de vida y de cultura (McCarthy, 1990)

Froufe (1994) entiende por multiculturalidad, la concurrencia de dos o más etnias y su coexistencia en la misma sociedad y en un mismo territorio. La interculturalidad (interculturalismo) es necesaria en los ámbitos escolares y sociales para explicar que la acepción va más allá de la evidente existencia de diferentes culturas, buscando sobre todo el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad

entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria.

### **2.3 Evolución en Europa de la reflexión acerca de la educación intercultural**

La reflexión sobre la educación intercultural ha experimentado en Europa una profunda evolución.

Apunta Malgesini (2000) que hasta finales de los años setenta el objeto de la educación intercultural ha sido, casi en exclusiva, los hijos de los inmigrantes extranjeros. La interculturalidad se presentaba como un problema técnico, estrictamente pedagógico, relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes extranjeros. En consecuencia, la reflexión y la intervención se realizaban fundamentalmente en el ámbito educativo formal, buscando la inserción de aquellos alumnos y alumnas en la escuela y su integración en la sociedad receptora.

Esta orientación se concretó en las clases de acogida, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen, los programas de educación compensatoria para prevenir o paliar los índices de fracaso escolar.

Como señala Carlo (1994), a la vista de los resultados, debemos decir con claridad que han sido muchos errores cometidos y que, a estas alturas, deberíamos tener claro lo que no debe ser la educación intercultural: la asimilación pura y simple de los alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías culturales en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades; la presentación de las otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objetivo independiente de los sujetos portadores y recreadores de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven realmente dichos sujetos; la introducción en los currículos de aspectos fragmentarios, de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización; y la creación de clases especiales para escolarizar a dichos alumnos, y la objetivización de las culturas minoritarias y su presentación como algo independiente de sus protagonistas (Besalú 1994, cit. en Malgesini, 2000).

Desde los primeros años ochenta la reflexión sobre la interculturalidad ha sido objeto de un análisis mucho más rico y complejo del fenómeno. En particular son especialmente interesantes las recomendaciones que el Consejo de Europa ha venido indicando desde los años sesenta para el diseño de políticas educativas encaminadas a la interculturalidad. Besalu (1991) cita el Proyecto Número siete como el documento en que se determinan las líneas generales en las que el Consejo de Europa encuadra el fenómeno de la interculturalidad.

Partiendo de la sociedad multicultural, aplicada a todos y cada uno de los Estados europeos, en oposición a la idea del Estado nacional homogéneo, la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico.

Su objeto ya no son sólo los hijos de inmigrantes extranjeros, sino todos los alumnos, todas las personas, y esta nueva óptica se traduce en orientaciones prácticas distintas de las de las décadas anteriores: la necesidad de preparar a todos los ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículos escolares; el énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; el respeto por todas las culturas, en el sentido no de aceptarlas acríticamente o de tolerarlas, sino de tratarlas, comprenderlas y criticarlas en su globalidad de compleja y dinámica; una lucha activa contra las discriminaciones racistas y xenófobas, a nivel de comportamientos y de actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico.

En efecto, desde los años sesenta, el Consejo de Europa (1986) promovió la enseñanza de la lengua y la cultura de origen de los hijos de inmigrantes extranjeros, pero ya en los años ochenta reorientó sus recomendaciones al evidenciarse la inadecuación de aquellas primeras iniciativas.

Mucho más cautelosos han sido los pronunciamientos de la Unión Europea. No fue hasta 1977 cuando se produjo su primera iniciativa importante sobre la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes. En una Directiva (1977/486) de carácter obligatorio se hablaba de garantizar su escolarización obligatoria, en las mismas

condiciones que los autóctonos, de adaptar a sus necesidades la enseñanza de la lengua oficial del país y de promover la enseñanza de la lengua y cultura de origen.

Ya en el marco del Año europeo contra el racismo y la xenofobia (1997), el Parlamento europeo aprobó una Resolución (de 30 de enero) sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo, donde se abordaban, de manera más global, este tipo de cuestiones. Esas actitudes (el racismo y la xenofobia) son diametralmente opuestas a todo lo que Europa defiende en términos de protección de la dignidad humana y de fomento del respeto mutuo, entendimiento y solidaridad entre los pueblos. El papel esencial que deberían desempeñar los medios de comunicación en la denuncia del racismo y la intolerancia y en el fomento de la tolerancia y la solidaridad. La noción de raza carece de todo fundamento científico, genético y antropológico y no puede, por tanto, alimentar las discriminaciones étnicas, nacionales, culturales o vinculadas al color de la piel, ya que remite a la falsa idea de que existen razas constituidas y clasificadas jerárquicamente.

Muchas de las decisiones adoptadas por los Estados miembros en el ámbito de la política de inmigración y asilo han contribuido a alimentar el clima de desconfianza con respecto a los nacionales de países terceros y solicitantes de asilo.

Pide que los inmigrantes extracomunitarios disfruten de igualdad en materia de trato de derechos económicos y sociales y del reconocimiento de los derechos cívicos, culturales y políticos, en particular el derecho de voto en las elecciones locales para aquellos que residan hace más de cinco años en el Estado miembro.

Esta visión de la interculturalidad desde las instituciones europeas, este discurso oficial, debe ser contrastado con la *realpolitik* aplicada a la inmigración (Hasen, 1998). Al dar por supuesto que los únicos creadores y portadores de diversidad cultural en la Unión Europea son los inmigrantes extranjeros, se está proporcionando una imagen de los Estados miembros como poseedores de unas culturas nacionales unificadas de forma natural y homogéneas desde antiguo. Los documentos oficiales ignoran las diversidades internas y las inmigraciones del pasado con lo que olvidan también las políticas de exclusión y de inclusión que han ido fijando la noción de una identidad nacional homogénea.

En el caso de Bélgica, por ejemplo, a pesar de las históricas diversidades lingüísticas y religiosas entre flamencos y valones, la educación intercultural se entiende en ambas regiones como un asunto de inmigrantes. Algo parecido a esto ocurre en España, donde la educación intercultural como un asunto referido a los inmigrantes suele ser aceptada fácilmente, mientras que si se relaciona con los gitanos o con las culturas nacionales internas genera muchos más recelos y resistencias. Lo que indican estas prácticas es que la pretendida homogeneidad cultural y étnica del pasado no es más que una construcción interesada.

Es preciso también analizar el discurso que produce la Unión Europea sobre la inmigración y el racismo fuera del ámbito educativo. El racismo se presenta como una concepción irracional del mundo, circunscrita a los individuos, organizaciones y partidos que practican acciones violentas y manifiestan en público opiniones racistas. Su condena unánime por parte de todos los gobiernos europeos va de la mano de culpabilización de las víctimas de este tipo de racismo, consideradas como el origen del problema, que sólo puede ser resuelto poniendo freno a la inmigración y al refugio. Si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no deberían extrañarnos las dificultades que comporta su integración social. No se puede, por un lado, valorar la contribución de los inmigrantes a la ampliación y enriquecimiento del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas y, al mismo tiempo, problematizar la inmigración y a los inmigrantes (Besalú, 2002).

#### **2.4 Modelos de la educación intercultural**

Sentadas las bases para la comprensión de la realidad multicultural, es momento de entrar decididamente en el campo educativo. Se parte del supuesto de que, en principio, todas las respuestas, modelos, programas y enfoques tienen la voluntad de resolver problemas reales y de aportar caminos de mejora: todos tratan de conjugar la cohesión social con el desarrollo autónomo de individuos y colectividades.

Una cierta perspectiva histórica y una sistematización de los grandes enfoques y programas puestos en práctica en Europa nos darán pistas suficientes para ponderar la

situación actual en nuestro país y para conocer los referentes teóricos y las implicaciones prácticas de las diversas medidas adoptadas hasta ahora.

### **2.4.1 Tres grandes perspectivas teórico-prácticas**

Hay tres grandes perspectivas teóricas-prácticas: asimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo que abordan el concepto de interculturalidad, según Besalú (1991).

#### **A. Asimilacionismo**

Dos son las hipótesis de partida: dar prioridad absoluta a la unificación, cohesión social, superando la fragmentación cultural existente en las sociedades multiculturales; y considerar que la cultura escolar es el reflejo de la cultura universal, válida para todos, y, como tal, la única norma admisible es de organización del trabajo educativo.

El objetivo que se pretende que todos los alumnos y alumnas, tanto los pertenecientes al grupo dominante como los pertenecientes a minorías culturales, tengan una verdadera igualdad de oportunidades en la sociedad en la que viven. Para ello deben borrarse todas las diferencias: todos deben aprender lo mismo, en las mismas instituciones, porque todos ellos son personas en formación, que deberán compartir y competir en un mismo mercado de trabajo y en un mismo entorno.

Desde esta óptica la diversidad cultural se considera un problema, un obstáculo, que afecta tanto a los alumnos y alumnas minoritarios, que deberán superar sus deficiencias como a los autóctonos, que pueden ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben. Los diversos culturalmente, pues, en principio generan miedo, ya que se les considera portadores de elementos extraños y desconocidos (enfermedades, olores particulares, etc) y también rechazo por los problemas académicos y comportamentales que puedan desencadenar.

Puesto que este tipo de política provoca índices elevados de fracaso escolar entre los alumnos y alumnas minoritarios y grados importantes de desarraigo cultural y afectivos entre ellos, que se atribuyen a la distancia cultural y a una deficiente adaptación a la cultura escolar, se crean estructuras para compensar y corregir estos problemas: son los

programas compensatorios en unos casos y las aulas especiales (llamadas también de adaptación o de inmersión) en otros.

Estos aportes compensatorios tienen un importante componente preventivo (cuanto antes se inicien mejor será para el alumno minoritario) e instrumental: su objetivo fundamental es el aprendizaje de la lengua oficial del país y vehicular de los aprendizajes escolares, y de los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida de la escuela y las relaciones con el entorno.

Según H. Hannoun (1992), el asimilacionismo se encuentra en la base de un poderoso mecanismo de selección escolar, que perjudica inevitablemente a los alumnos y alumnas minoritarios.

### **B. Multiculturalismo**

El punto de partida es el reconocimiento y la valoración de todas las culturas, diferentes e irreductibles en su diversidad y la opción por su pervivencia y desarrollo. Considera que la pertenencia consciente a un grupo cultural aporta al individuo un sistema de referencias y de normas que le dan una gran seguridad personal y que un cierto aislamiento es una reacción lógica y positiva, que permite tanto asegurar la supervivencia en un medio hostil o simplemente distinto, como favorecer la convivencia al contar con esta plataforma comunitaria. La coexistencia de grupos diferenciados culturalmente en un mismo espacio se considera una opción deseable y justa.

Llevada hasta el extremo, la óptica multiculturalista conduce a la fragmentación del sistema educativo: a cada grupo cultural, su escuela específica. En realidad el concepto de libertad de enseñanza, entendido tanto como opción de las familias que eligen para sus hijos la institución educativa más acorde con sus convicciones religiosas, lingüísticas o culturales, como la posibilidad de creación de instituciones educativas con idearios y proyectos culturalmente distintos, es un verdadero germen de multiculturalismo en sociedades que se tienen por monoculturales. Esta misma lógica abona la existencia de escuelas coránicas o budistas o de escuelas euskaldunas, bereberes, alemanas o mandingas.

Una vía intermedia es la de incluir aportaciones complementarias, fundamentalmente de la lengua y cultura de origen para cada una de las culturas en presencia, en la oferta cultural de la escuela. El riesgo es el de caer en el folclorismo pedagógico: los intentos de transmitir los elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos...). Estas adiciones pueden concretarse tanto en asignaturas o programas específicos como lecciones o unidades puntuales y jornadas esporádicas.

### **C. Interculturalismo**

Dos son los objetivos básicos de esta perspectiva: el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática.

La coexistencia de grupos culturales distintos es conflictiva, porque entre estos grupos se dan relaciones de antagonismo y de complementariedad. El punto de partida debe ser no negar las diferencias y los conflictos, pero rechazar el aislamiento en nombre de la heterogeneidad.

La convivencia en las sociedades multiculturales, a su vez, comporta que todas las culturas puedan realizar aportaciones al medio común en condiciones de igualdad, en función de las condiciones del entorno social y cultural. Porque, en la práctica culturas particulares y cultura universal son dos momentos de un mismo proceso: es imposible dialogar si uno de los interlocutores está siempre convencido de tener la razón; pero es también imposible dialogar si se relativizan hasta el infinito las propias convicciones (Hannoun, 1992).

Preservar la diversidad cultural significa que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común, y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas, en la que ninguna expresión cultural sea desvalorizada o marginada. La relativización de todas las culturas, en especial la de la propia, el descentramiento cultural, es una de las actitudes más necesarias en este trabajo. En la práctica todo esto implica un replanteamiento del currículo escolar.

Preservar la unidad de la sociedad y de la escuela significa que uno de sus objetivos es el de enseñar a los alumnos y alumnas a convivir en un ambiente culturalmente diverso y socialmente complejo y trabajar para construir un medio hecho con las aportaciones de todos. Se trata de preparar a los alumnos y alumnas para vivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos. Para ello es necesario un énfasis especial en la autonomía personal y un trabajo educativo en lo relativo a los aspectos morales y relacionales.

El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo.

#### **2.4.2 Modelos y programas**

Las tres perspectivas teórico- prácticas existentes y los condicionamientos de la realidad han dado lugar a diversos modelos y programas de educación intercultural. Besalú (1991) ha diferenciado diferentes tipos: modelo racista o segregador, modelo asimilacionista o compensatorio, modelo integracionista o aditivo, modelo multicultural o de pluralismo cultural, modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua, modelo de transformación social y modelo *holístico* o global.

##### **A. Modelo racista o segregador**

Es la escuela del apartheid, en la cual se separa a los alumnos y alumnas según su procedencia racial o cultural. Es el caso también de las reservas indias en Estados Unidos. Se enseña a los alumnos y alumnas en su lengua materna y se les proporciona una instrucción escasa y deficiente en la lengua oficial del país. La segregación escolar se acompaña de una segregación efectiva, territorial, económica y política, en una palabra, de racismo institucionalizado.

### **B. Modelo asimilacionista o compensatorio**

Es un dispositivo educativo para lograr, de forma más o menos rápida, la asimilación a la cultura dominante de las minorías culturales y el abandono de su cultura de origen. La escuela se presenta como el instrumento ideal para adquirir una nueva cultura, a través de una verdadera sumersión, al tiempo que se ignora o se desprecia la cultura familiar.

Una de las preocupaciones fundamentales de este modelo es el aprendizaje de la lengua oficial o dominante, como estrategia y como símbolo, que se convierte en el objetivo casi único del tratamiento educativo de la diversidad cultural. El mantenimiento de la lengua de origen puede ser un factor perjudicial para este aprendizaje.

Este modelo se sustenta en la teoría del déficit cultural, que justifica la necesidad de los programas de educación compensatoria, destinados a poblaciones socioculturalmente deprimidas y que buscan aumentar el éxito escolar de los alumnos y alumnas pertenecientes a estos grupos. En España nacieron oficialmente el año 1983 y, desde sus orígenes uno de ellos ha sido el de escolarización y seguimiento de minorías étnicas y culturales (en aquellos años casi exclusivamente gitanos).

### **C. Modelo integracionista o aditivo**

Propugna la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la lengua del país de recepción, sino también el mantenimiento de la lengua materna y de algunos rudimentos de las culturas de origen. Esta enseñanza bilingüe y, en algunos casos, bicultural, persigue el objetivo de conseguir una integración, una asimilación no traumática en la sociedad receptora. Se considera que el aprendizaje de la lengua materna es una buena estrategia pedagógica para aprender más correctamente la lengua oficial. Es una modalidad centrada en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo.

### **D. Modelo multicultural o de pluralismo cultural**

Con este modelo se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información sobre la cultura de las minorías para facilitar la comprensión

mutua. Asimismo la enseñanza durante los primeros años se da en la lengua materna y, a lo largo de toda escolaridad, se promueven programas de mantenimiento. En relación a las otras lenguas, se enfatiza la visión funcional y comunicativa del lenguaje. Postula también la existencia de currícula diferenciados.

Es en este concepto con el que se empezó a abordar directamente la diversidad etnocultural presente en las escuelas. Se asume en él educativamente el “derecho a la diferencia”, dándose toda su importancia a aspectos antes no considerados como, por ejemplo, la provisión de información sobre la cultura de los inmigrantes o de las minorías. Otra característica de este modelo es la visión funcional del lenguaje y la cultura.

Besalú (2002) señala algunas de las importantes limitaciones de la escuela pluralista: 1) puede poner en peligro el consenso social; 2) trata a los grupos como entidades monolíticas; 3) deja de tratar las desigualdades reales en nombre del pluralismo; 4) en la práctica conduce a la separación en la escuela de los grupos. Son precisamente esas limitaciones las que trata de superar la educación intercultural.

El pluralismo cultural sostiene que los individuos desarrollen dentro de su grupo étnico las habilidades y actitudes necesarias para comprometerse reflexivamente en la reforma social y política. El currículo escolar tendría que ser revisado para reflejar los estilos cognitivos, la cultura y las aspiraciones políticas y sociales de cada grupo étnico (Campbell, 1982).

Los teóricos de la multiculturalidad creen que el pluralismo exagera la extensión y fuerza de la etnicidad en las sociedades modernas y que ocurre lo contrario con los integracionistas, que prácticamente desprecian la importancia de la etnicidad y de la participación de étnica en los modernos estados nacionales. En ellos los individuos son biculturales y ello implica comunalidad y afecto a ambas sociedades, a la de procedencia y al estado/nación del que son ciudadanos. Consecuentemente, el fin primordial de la escuela es ayudar a los estudiantes a integrarse satisfactoriamente dentro de su microsociedad étnica, dentro de la cultura nacional más universal y dentro de otras sociedades. La escuela dispone de un amplio espectro de elementos para influir

sobre los alumnos y alumnas y grupos, y colaborar o no en el paso de la coexistencia multicultural a la convivencia o educación multicultural.

La conciencia multicultural por parte de la comunidad educativa permite el conocimiento y el respeto mutuo, necesarios en la convivencia de personas de diferente nacionalidad, raza, religión, etc. Sin embargo esta concienciación necesaria para afrontar educativamente el reto de la interculturalidad no está exenta de prejuicios culturales y otras dificultades comunicativas, de valores, actitudes y costumbres, entre otras, (Martínez, 2005) que deben superarse en la actualidad.

La mejor apuesta pedagógica para promover la convivencia y no sólo la coexistencia, entre diversas culturas es la educación intercultural, entendida como la que le proporciona al hombre y a la mujer el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas presentes en la sociedad. El objetivo es claro: el intercambio constructivo entre culturas a través de una pedagogía de la solidaridad y la tolerancia (Martínez, 2005).

#### **E. Modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua**

El objetivo es que todos valoren las diferencias culturales. Además de aprender cosas sobre los diversos grupos en presencia, el proceso incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos, buscando la solidaridad entre ellos, utilizando técnicas de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo.

#### **F. Modelo de transformación social**

El objetivo buscado es la toma de conciencia de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías culturales para comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así hacerlos capaces de luchar activamente por la transformación social y la emancipación.

Parte de un análisis marxista de la realidad: la lucha contra el racismo se equipara a la lucha contra el capitalismo. La educación es fundamentalmente un combate ideológico para desenmascarar el racismo institucional.

### **G. Modelo holístico o global**

El objetivo es educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. En ese modelo confluyen las perspectivas de las distintas educaciones (ecología, derechos humanos, antirracismo, etc.) promovidas desde los nuevos movimientos sociales, desde una perspectiva institucional. En este sentido, propugna que todos los elementos que configuran la intervención escolar se plantean desde nuevas bases: tanto el currículo explícito como el oculto, los materiales y las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación y el ambiente escolar, en general.

Se trata de un paradigma holístico e intercultural que supone la creación de un ambiente escolar definido por los rasgos que expone Banks (1986 y 1989). Incorpora en este modelo la implicación, la interacción y el intercambio entre los grupos culturales que afecta a todos los factores y dimensiones que inciden en el proceso. Este modelo conceptualiza la escuela como un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de evaluación, el currículo y los materiales de enseñanza.

En este medio escolar intercultural cada una de esas variables refleja la igualdad social, cultural y ética. Aún cuando la reforma puede iniciarse en cualquiera de las variables consideradas, es preciso que se extienda a cada una de ellas para lograr que los alumnos y alumnas de los distintos grupos vivan en el medio de forma similar.

Muñoz (1997) presentó los modelos de la educación intercultural y los concreta y clasifica con su aportación más actual (véase cuadro 1):

Cuadro 1: Enfoques y modelos para la educación intercultural

ENFOQUES	MODELOS
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilacionista</li> <li>- Segregacionista</li> <li>- Compensatorio</li> </ul>
Hacia la integración de culturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones humanas y educación no racista</li> </ul>
Hacia el reconocimiento de pluralidad de culturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo multicultural</li> <li>- Orientación multicultural</li> <li>- Pluralismo cultural</li> <li>- Competencias multiculturales</li> </ul>
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación antirracista</li> <li>- Holístico</li> <li>- Educación Intercultural</li> </ul>

Fuente: Muñoz, 2003.

Las propuestas que se sitúan bajo lo que se denomina educación global responden a una conciencia creciente de que los retos que la educación tiene planteados actualmente se derivan de las complejas interrelaciones que se dan a escala mundial, a escala global. Al hablar de educación global estamos dando cabida a las iniciativas de educación para el desarrollo, educación medioambiental, educación para los derechos humanos y para la paz.

Sus propuestas prácticas promueven el aprendizaje en grupo mediante prácticas de enseñanza colaborativas y basadas en interacciones variadas entre todos los participantes, ya sean profesores, estudiantes o miembros de la comunidad. Al abordar las cuestiones que preocupan en educación se adopta una perspectiva sistemática, se

atiende a la interconexión entre sistemas (espaciales, temporales, personales, culturales). De ahí que el currículo se contemple como una construcción que implica a estudiantes de todas las edades y procedencias en el estudio de lo humano; favorece la comprensión intercultural; desarrolla el concepto de lo global como la necesidad de construir un espacio común y ecológico; favorece la formación de estructuras sociales a la medida de las personas (Pike y Selby, 1992).

Como se ve, las propuestas de la educación global coinciden con las que proponemos en el ámbito de la pedagogía intercultural, especialmente al poner el énfasis en la construcción e intercambio cultural, en la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, en la visión interrelacionada de personas, grupos, hechos. Los estudios realizados en el marco de la educación global han aportado elementos de interés en el movimiento de reforma del currículo. Una relevante es la visión de la interdependencia global como tema curricular transversal que debería ser abordado en todas las áreas y niveles del currículo mediante el estudio de casos y la realización de proyectos cooperativos (Aguado, 1996).

## **2.5 Fundamentos o principios de la educación intercultural.**

Siguiendo a Malgesini (2000), la educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se da entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad.

No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.

La educación intercultural no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Por ello no

debe centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre culturas, sino que debe partir de la versión cultural particular de cada individuo para evitar la estereotipia y trabajar sobre su realidad existencial. La educación intercultural debe estimular el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.

Se trata de conciliar el respeto por las diferencias culturales y la cohesión de la escuela y de la sociedad; de rechazar tanto la sumisión de todas las opciones y versiones culturales como el aislamiento de cada cultura en sus propios espacios y límites. Se trata de enseñar a los futuros ciudadanos a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural; de estimular la autoestima y la autonomía personal evitando la desvalorización y la marginación de cualquier persona o cultura.

No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y alumnas y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad. Desde este punto de vista, mejorar la calidad de la educación es una condición indispensable de la educación intercultural: los que más sufren las deficiencias de unas malas condiciones de escolarización son precisamente los alumnos y alumnas más *diferentes*.

La educación intercultural evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Los individuos sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás. La identidad personal no es una esencia inmutable, sino un proceso abierto, una construcción personal capaz de evolucionar y de incorporar nuevos elementos.

La mejor educación intercultural es el reconocimiento social pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas. Hacer pedagogía de las cuestiones y desafíos más complejos no deja de ser un recurso barato y fácil, que sirve sólo para desviar la atención de las verdaderas causas de estos problemas. No obstante, sí que la educación puede favorecer

la comprensión racional de los conflictos y evitar explicaciones y soluciones irracionales e injustas.

La educación intercultural no es ninguna utopía, ni se trata de una nueva ideología humanista al uso, sino que es una respuesta realista a las necesidades de las sociedades actuales; una alternativa posible y razonable para afrontar los desafíos que presentan las sociedades multiculturales y para enderezar los fracasos de los actuales sistemas educativos.

## **2.6 Propósitos y contradicciones en la educación intercultural**

La atención educativa a las diferencias culturales es irregular en los diferentes contextos e incluso en el marco de una misma realidad, y refleja las contradicciones humanas y la inconsistencia de determinadas prácticas. Gaírín (2001), recoge algunas de las contradicciones que señalamos en las siguientes líneas.

### **2.6.1 El análisis conceptual**

Lograr una univocidad en el lenguaje nos exige clarificar referentes conceptuales de partida, que abordamos a continuación:

#### **A. Todas las sociedades han sido multiculturales.**

Si bien es cierto que prácticamente todas las sociedades han sido multiculturales en función de sus complejas evoluciones históricas, la heterogeneidad se ha multiplicado debido a las corrientes migratorias y ha adquirido presencia a partir de las presiones sociopolíticas relacionadas con los procesos democráticos, del resurgimiento de las minorías históricas en los diferentes estados, de la búsqueda de la identidad más allá de las experiencias que impone el progreso o de otros factores: mayor interdependencia entre los países, reacción ante planteamientos de uniformidad cultural, redescubrimiento de razones éticas relacionadas con el respeto, el desarrollo de la antropología cultural y la valoración de un cierto relativismo cultural (Jordán, 1992).

**B. La práctica refleja conceptualizaciones e ideologías que se apoyan en procesos históricos.**

La problemática que afecta a culturas en convivencia es tanto conceptual como metodológica y refleja no sólo situaciones históricas sino también concepciones ideológicas y prácticas a través de las cuales se ha pretendido dar una respuesta uniformadora y excluyente a los problemas planteados. Asumimos por nuestra parte y al respecto los siguientes planteamientos:

Frente a concepciones que hablan de desigualdades hablaremos de diferencias, rechazando ideas subyacentes a la primera concepción como son la existencia de lagunas culturales y de una cierta jerarquización entre las culturas.

Resaltar y valorar las diferencias es la base que da sentido al término interculturalismo, entendido como el conjunto de procesos generados por la interacción de culturas en régimen de igualdad y tratando de salvaguardar la identidad cultural de los participantes. Supone, por tanto, atender a las siguientes condiciones (Muñoz, 1997):

- Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia, reconocimiento de diversas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas.
- Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar. Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación.

Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociaciones, derechos, manifestaciones,...) para poder afirmarse y resistir la asimilación (1992).

Se hace referencia, por tanto, no sólo a los valores y símbolos sino también a los hábitos, formas de organización, pautas de relación y estructuras.

### **C. Lo cultural como problema social y no sólo educativo.**

La atención a las diferentes culturas de un mismo ámbito resulta básicamente un problema social y no solamente educativo. El discurso educativo sobre las culturas no puede separarse de la realidad social en donde se ubica.

### **D. Valor enriquecedor de la diversidad cultural.**

La realización de una educación abierta a diferentes culturas ha de enmarcarse necesariamente en la asunción de la diversidad cultural enriquecedora de la humanidad y legítimamente enraizada en miles de culturas de todo el planeta. Hay que evitar reproducir esquemas que conviertan una educación monocultural en una educación bi o tricultural, que olvide educar en el derecho de todos los pueblos a la diferencia y en la convicción de que es precisamente la presencia de varias culturas en el mundo una riqueza que hay que preservar. Así la interculturalidad, debe verse más como un valor añadido y una oportunidad que debemos aprovechar que como un obstáculo.

### **E. De la multiculturalidad a la interculturalidad.**

La utilización del término de interculturalidad se abre camino definitivamente. Y es que lo multicultural, más allá de expresar la yuxtaposición de culturas sin que necesariamente tengan ningún vínculo o propósito común, a menudo presupone la existencia de una cultura autónoma y de otra u otras añadidas sobre las cuales se pueden aplicar políticas integradoras, en el mejor de los casos, o asimilacionistas, en el peor.

La interculturalidad por el contrario, implica una posición igualitaria entre todas las culturas y la adopción de un enfoque conceptual menos unidireccional y más activo: mientras lo multicultural evoca “situación”, lo intercultural evoca “acción-relación” al comportar la interrelación para el enriquecimiento mutuo (Vidal, 2003).

La consideración de un interculturalismo conlleva así la asunción del carácter instrumental y dinámico de la cultura, frente a su concepción exclusivamente expresiva.

El dinamismo se mantiene gracias a las particularidades que la historia genera y que evitan la fosilización y un cierto determinismo cultural. Sólo cabe una doble posibilidad. Las dos formas abordan la diversidad cultural, representan dos lógicas diferenciadas con estrategias también diferentes. Mientras que un planteamiento multicultural fundamenta sus bases de acción en la diferencia; la interculturalidad lo hace desde la desigualdad.

Bajo la lógica multicultural las estrategias de desarrollo enfatizan en la programación de actividades que favorezcan el conocimiento de las distintas características de otros grupos culturales. Se da así prioridad a los aspectos expresivos de la cultura (gastronomía, danza, fiestas, tradiciones, aspectos lingüísticos,...) en detrimento de los más instrumentales y definitorios, con la finalidad de potenciar el respeto a las otras culturas a partir de su mayor conocimiento.

Un enfoque intercultural, por el contrario, enfatiza más en los planteamientos antropológicos de la heterogeneidad cultural remarcando los procesos que generan y potencian las desigualdades. Las actividades educativas parten, en este caso, de la comprensión de uno mismo y de su realidad, para tratar de entender después otras realidades:

*“La metodología propia de los procesos interculturales no se basa en criterios de análisis, sino de interpretación, concebidos no como una herencia externa ofertada por un grupo, sino como resultado de una historia particular que surge de multitud de contactos con los diversos contenidos culturales que han desfilado a lo largo de la trayectoria única del individuo. Se caracteriza, en definitiva, el educando como un sujeto y no como un sujeto cultural”* (Essomba, 2004:3).

Los dos enfoques señalados, a pesar de representar posiciones diferentes, enfatizan en el análisis culturalista. Los nuevos enfoques sobre la educación racista aparecidos en el Reino Unido, Canadá y Estados Unidos pretenden, según Essomba (2004), superar la visión limitada de la cultura tratando de encontrar en el discurso de la diferencia (propio de la multiculturalidad), el factor de la desigualdad.

Considerada así la interculturalidad podemos establecer claramente, con Jordán (1997), que no es simplemente un ideal pedagógico humanista (entenderla así, podría reducirla a un conjunto de actividades añadidas al currículo ordinario de la escuela), ni un conjunto de actividades pensadas y dirigidas de forma exclusiva a los alumnos y alumnas culturalmente minoritarios (nos limitamos así a una educación compensatoria), ni a los centros que tengan un número significativo de estudiantes minoritarios, ni limitarse a unas áreas del currículo.

#### **F. Lo intercultural como objetivo e instrumento para atender a la diversidad cultural.**

Plantearse la interculturalidad enlaza con una forma ideal de atención a la diversidad cultural superadora de planteamientos racistas/segregacionistas, integradores/asimilacionistas, pluralistas y diferenciadores que se han ido manifestando y se manifiestan en la realidad social. Los dos planteamientos iniciales asumen la idea del monoculturalismo e incluyen el mantener las diferencias sociales a partir de las diferencias culturales. El pluralismo cultural, al promover la comunicación, la identificación y la comprensión mutua entre los miembros de la comunidad educativa, supera esos planteamientos. No obstante, su realización práctica conlleva problemas, a pesar de incluir el uso de programas educativos abiertos a las diferencias culturales y al respeto a la lengua origen, al exigir que la escuela pase a cubrir un papel complementario al de la familia en proceso de socialización de los alumnos y alumnas de otros orígenes.

#### **G. La preocupación intercultural como valor.**

Los valores que postula una educación intercultural se relacionan con la dignidad de la persona humana, el respeto a la persona y a los pueblos, el conocimiento mutuo, la apertura y el diálogo, la libertad de las personas y los pueblos, la justicia y la paz, la cooperación y la solidaridad y la conciencia de la ciudadanía del mundo (Schramm, 1992).

En este sentido, si bien la preocupación por lo intercultural tiene su origen en la historia, se enmarca dentro de la preocupación por el desarrollo de los derechos del hombre y de

la comprensión internacional y se potencia dentro del esfuerzo de apertura al otro, de pluralismo, de igualdad y de respeto mutuo.

Considerar lo intercultural como parte de un proceso de educación en valores no ha de obviar el reto de atender socio-educativamente a estudiantes de familias inmigrantes, como factor estructural de muchas sociedades (las europeas, las del norte de América, por ejemplo) que tienen una alta movilidad de personas entre países:

*“Nos posicionamos por una lectura intermedia, apostando por el tratamiento de una educación intercultural como una educación en valores relacionados con la diversidad cultural que se practica en entornos multiculturales. No podemos negar la discusión entre una intervención más axiológica y otra más socioeducativa, pero tampoco podemos negar que la educación intercultural toma sentido por el efecto que las migraciones de las últimas décadas, como también el reconocimiento de las minorías culturales, han impreso a la sociedad”* (Essomba, 2004:6).

La finalidad última de la educación intercultural es conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural, entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos que permitan funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales.

Toda referencia a una educación intercultural nos aproxima indefectiblemente a clarificar el sentido y significado que damos a la atención a la diversidad, concepto en el que se integran las diferencias culturales y otras que aparecen en el contexto educativo.

Cuando hablamos de diversidad, hablamos en lo esencial de algo ya “clásico”, si bien ahora se actualiza el discurso con la incorporación de nuevos puntos de vista y se promueve como respuesta ante la amplitud de los cambios que están experimentando las sociedades. La preocupación por la diversidad viene pareja a la crisis de la uniformidad y, en lo social, al desarrollo de los procesos democráticos que imponen el respeto a la diferencia. Y se aplica a la naturaleza y a lo social enfatizando en las implicaciones y explicaciones que puedan darse desde perspectivas tan diversas como la política, la sociedad, la cultura, la educación u otras perspectivas.

El concepto de diversidad ha ido avanzando poco a poco desde su consideración como enseñanza individualizada y a su asociación con la atención a alumnos y alumnas con dificultad hasta considerarla como de importancia capital para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante. El desarrollo educativo de valores como la aceptación y respeto de las diferencias individuales, la solidaridad, la colaboración, la tolerancia o la resolución de conflictos se situaría en esta perspectiva; también tienen cabida las relaciones que se pueden hacer con el término equidad o con las variadas significaciones que se pueden dar al término de igualdad de oportunidades (Gairín, 2001).

Se perfila así un concepto de diversidad centrado en la equidad y orientado a proporcionar igualdad de oportunidades en los diferentes momentos del proceso educativo. Paralelamente, se modifica el compromiso que han de tener las instituciones de formación, pasando de ser instancias integradoras a realidades inclusivas.

Desde este último planteamiento, la diversidad se entiende como proyecto socio-cultural y educativo, que incide tanto en el ámbito de lo macrosocial como de lo microsociales. De nada sirve una atención compensatoria de desigualdades sociales y culturales si el contexto de referencia no se implica en la disminución de los factores que generan y mantienen los procesos de discriminación. Por ello, tiene sentido vincular la interculturalidad con la atención a la diversidad, al perseguir finalidades similares.

### **2.6.2 La escuela inclusiva como reto y respuesta a algunas demandas**

La preocupación por la innovación y la mejora siempre han estado presentes en el sistema educativo, aunque han ido cambiando los focos de atención en función del éxito alcanzado y esperado. Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con un modelo uniformador y verticalista), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado en los años setenta y ochenta, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio.

El apoyo a la diversidad e interculturalidad en los centros educativos se ha ido desplazando también progresivamente. Inicialmente, la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, incidiendo en la clarificación de los objetivos (reformulando el proyecto educativo, introduciendo cambios en el proyecto curricular o en el reglamento normativo...), la transformación de estructuras (profesores de apoyo, mediadores culturales...) y la sensibilización del personal.

La preocupación estructural dio paso, finalmente, a la atención a los procesos y puso en evidencia la importancia de las estrategias utilizadas en los procesos de innovación. Es el momento en que se ordenan y clasifican las estrategias de cambio global (revisión basada en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros...) y estrategias más específicas de carácter curricular (adaptaciones curriculares) y organizativo (agrupamientos flexibles, profesorado de apoyo, itinerarios, créditos optativos, horarios flexibles...) y se utilizan en el contexto de lograr una escuela para todos.

Desarrollar una cultura de la interculturalidad no deja de reforzar el planteamiento que reconoce el carácter ideológico de la educación, que se manifiesta en las preconcepciones, y en su caso prejuicios, que se tienen en relación a las características de las personas que aprenden (competencia cognitiva, capacidad para alcanzar determinadas metas...) o a las ideas, creencias y estereotipos sobre el modelo de enseñanza más apropiado. Pensar en el enfoque mencionado es, en definitiva, pensar en una alternativa a los modelos existentes, que parten muchas veces de posicionamientos previos sobre la competencia cultural y educabilidad de algunas personas con dificultades cuando el problema radica generalmente en la educatividad o capacidad para enseñar a que otros aprendan.

La escuela como modelo único, bajo la forma tradicional o renovada, dificulta el tratamiento de la diversidad y de la interculturalidad. La escuela parte, y padece, de la uniformidad normalizadora en la aplicación de objetivos y contenidos, olvidando, a menudo, la diversidad de motivaciones, intereses y significación de las materias.

Una sociedad más abierta, más móvil, curiosamente tiende a fomentar la desigualdad, exigiendo potenciar los mecanismos de compensación y, entre ellos, la educación.

Como señalaba Savater en la ponencia que pronunció en el marco de la XVIII Semana Monográfica de la Educación (Madrid, noviembre de 2003) “*la democracia educa en defensa propia: si no lo hace así, pagará las consecuencias*”. Se trata de garantizar que todos deben ser educados, puesto que en una sociedad democrática se hace inviable la democracia cuando hay incultura o se substituyen las razones por las presiones.

Una perspectiva como la que se plantea exige/debería generar un cambio profundo en los centros, en las aulas y en el planteamiento de los profesores. Supone, como ya señalara Gairín (1999), repensar el sistema y los centros educativos y la respuesta que puedan dar a las nuevas necesidades educativas. Educar en y para la diversidad y la interculturalidad nos lleva a preguntas, que habrán de irse contestando, como las siguientes:

- ¿Qué debe entenderse por diversidad intercultural ante el currículo?
- ¿Qué diferencias hay que potenciar y cuáles obviar?
- ¿Bajo qué niveles se puede estructurar la atención a la interculturalidad desde el sistema educativo?
- ¿Qué cambios deben experimentar los centros educativos para que constituyan un espacio educativo abierto a todas las personas de todas las culturas?
- ¿Qué tipo de profesionales necesita el nuevo planteamiento?

Conseguir una escuela de calidad para todos como reto educativo y social (Gairín, 2001, 2002) enlaza claramente con la filosofía de la escuela inclusiva y está en la base de su planteamiento. Se entiende asimismo como un esfuerzo continuo y no uniforme por acercarse a esa utopía. Como modelo educativo trata de armonizar la enseñanza y el aprendizaje en común con la necesaria atención a la diversidad.

Una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos (Echeita y otros 2004).

Avanzar en una escuela inclusiva se sustenta en un proceso de innovación y cambio constantes, que afectan a varios estratos de la realidad, como señalan Echeita y otros (2004). Por una parte, a nivel básico, resulta esencial conocer las condiciones que capacitan a las escuelas para iniciar, y sobre todo mantener, procesos de cambio y mejora, al mismo tiempo que determinar si el profesorado está dispuesto a llevar a cabo, de forma individual y colectiva, un trabajo reflexivo de indagación y reflexión sobre la labor docente que desarrolla y las actitudes y prácticas que mantiene. Por otra parte, hay que disponer de instrumentos y guías para orientar la indagación y lograr la intervención de los equipos directivos (Véase cuadro 2).

Cuadro 2: La evolución de los planteamientos desde la integración a la inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
-Se basa en la normalización	-Es un derecho humano
-Se dirige a los alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE)	-Se dirige a todos los estudiantes y a todas las personas
-Modelos ecosistémicos de interpretación de NEE	-Modelo sociológico de interpretación de la discapacidad
-Plantea un continuum de integración	-Pretende la inclusión total
-La integración como cambio o innovación	-La inclusión como reforma educativa
-Se centra en el alumnado	-Centro y comunidad (modelos sociocomunitarios)
-Continuum curricular/diferenciación	-Un currículo común para todos
-Centrada en apoyos y recursos	-Centrada en una organización inclusiva
-La importancia de los profesionales de apoyo	-La importancia de el desarrollo profesional
-Una educación especial integradora	-Una educación especial inclusora

Fuente: Parrilla, 2000:34.

La escuela inclusiva demanda así nuevos parámetros de funcionamiento organizativo, así como referentes diferentes para guiar la actuación y la gestión. Los desafíos más

inmediatos que se plantean son múltiples; sin embargo, se pueden identificar con Cuevas (2002, 203-214) algunos más importantes que otros: el uso de la lengua (problemática del bilingüismo), la adaptación e integración social (superación de prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación), el escaso rendimiento escolar de los más desfavorecidos y, finalmente, la formación de los maestros para la educación intercultural.

### **2.6.3 Las respuestas organizativas de carácter general**

El lograr de manera efectiva una escuela para todos no deja de ser una utopía a la que no podemos ni queremos renunciar. En esta línea, conseguirla no es fácil y el lograrlo supone la puesta en marcha de medidas organizativas muy diversas que pueden suponer actuaciones globales o específicas que de una manera más o menos sistemática se aplican o se pueden aplicar.

La intervención debe ser global y tomar en consideración todos los niveles en los que se configura la realidad. Así, Essomba (2003:20) propone cinco ejes básicos de actuación en el caso de población infantil y juvenil de origen inmigrante:

- *Entorno social general.* Disminuir la posible desigualdad respecto a la comunidad de inmigrantes exige potenciar el acceso a los mecanismos de la sociedad de la información y su conocimiento.
- *Comunidad* de referencia, que obliga a articular una red de complicidades entre distintos agentes educativos que operan en un espacio geográfico conjunto.
- *Educadores y educadoras.* Cabe trabajar la dimensión actitudinal para garantizar el derecho a la diferencia.
- *Diseño curricular de la acción socioeducativa,* que comporta promover entornos curriculares inclusivos e interculturales.
- Niños y jóvenes de origen *inmigrante atendidos desde una perspectiva intergeneracional,* ya que los procesos de aprendizaje e identitarios según edad e itinerario migratorio son distintos.

#### 2.6.4 El sistema relacional

Más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas que establecen entre sí, en virtud de su propia naturaleza y de la historia institucional, un conjunto de relaciones que posibilitan o limitan la acción institucional.

La consideración del sistema relacional exige plantearse temas como la comunicación, la participación, la toma de decisiones, los procesos de control, etc., cuya realidad objetiva y vivida se presenta como determinante de la funcionalidad real de los centros. El resultado de la relación interna que se establece entre las variables mencionadas en función de la estructura existente y de los objetivos perseguidos genera el clima social, contribuye a establecer la cultura organizacional y actúa como indicador de la salud de la organización.

Desde el punto de vista intercultural, las variables más relevantes en la dimensión que analizamos resultan ser la formación, las actitudes y las relaciones que afectan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Son, no obstante, variables que deben considerarse con el resto de los elementos mencionados anteriormente.

La reacción del profesorado no siempre es positiva al hecho intercultural. A veces se considera como un problema añadido o se enfrenta a él desde posiciones románticas pero poco efectivas profesionalmente.

*“La multiculturalidad social y escolar no es per se un problema, pero sí que puede vivirse como tal, con síntomas de ansiedad y de impotencia profesional, por los profesores que se sienten solos, poco formados y sin suficiente ayuda ante una realidad para ellos nueva: la presencia en sus aulas, en este caso, de alumnos y alumnas que se incorporan a los ocho, diez o doce años, con una serie de características doblemente diversas a las del resto de aprendices ya heterogéneos de por sí; con diferencias lingüísticas, religiosas, axiológicas, conductuales y académicas, debidas a sus distintos referentes culturales. El problema se percibe, por supuesto, con mayor gravedad cuando, además, ese nuevo tipo de alumnado viene en número abundante, no ha estado apenas escolarizado previamente, la comunicación con las familias no resulta fácil,*

*pertenecen a muchas nacionalidades y se concentra en escuelas marginales”* (Jordán, 1999: 68).

Convendría recordar que muchos de los intentos de aproximación pluriculturales a las escuelas étnicas de la primera mitad del siglo fracasaron por falta en los educadores de conocimientos históricos, lingüísticos y antropológicos necesarios, de los instrumentos conceptuales necesarios para introducir la cultura y la vida de otras personas de la escuela mediante textos, materiales didácticos y guías para ellos (Sanromán, 1991:57).

La formación de los profesores, como primer paso en la formación de la comunidad educativa, debe ser considerada más un reto que una dificultad añadida al hecho intercultural. Su realización práctica debe considerar en todo caso los resultados de los estudios y elaboraciones producidas por el Consejo de Europa (1986) y estudios posteriores y asumir:

- La necesidad de acompañarse de una voluntad política, colectiva e individual de diálogo y de reconocimiento de la diversidad de comportamientos y de valores culturales.
- Su extensión a todo el profesorado.
- El estar dirigida a proporcionar competencia multicultural.
- El ser principio y objetivo de la formación, tanto en la inicial como de la permanente.
- Que permita vivir y reflejar lo intercultural.
- Que adopte instrumentos conceptuales, metodológicos y pedagógicos.

Otras cuestiones que habría que tener en cuenta en la formación del profesorado hacen referencia a (Jordán, 1999; Arco, 1999).

- Utilizar modelos que respeten la secuencia de práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica, frente a modelos que sólo buscan la transmisión de información.
- Utilizar la modalidad de formación en centros, que no excluye la participación de asesores externos y la participación de representantes de las minorías, también la de otros agentes educativos como trabajadores sociales, representantes de las ONGs implicadas, psicopedagogos, etc.

- Se hace preciso incrementar los márgenes de autonomía de los centros, que permita una mayor flexibilidad organizativa y horaria y ayude a establecer y consolidar canales de colaboración con las diferentes instituciones implicadas en la realidad multicultural.
- Aumentar la oferta formativa dirigida al profesorado que se mueve en contextos multiculturales y revisar la formación inicial: “La formación en este tipo de educación ha de dirigirse a todos los profesionales del sistema educativo, a los niveles formales y no formales, pues la riqueza multicultural no es un adjetivo del curriculum inicial y permanente del profesorado sino una perspectiva básica de su modo de ser como docente ante un mundo abierto a una cultura diversa, compleja, flexible y en un proceso de enriquecimiento continuado (Cabrera y otros, 1999)”.

Una propuesta más concreta se presenta en la cuadro 3 acerca de la formación del profesorado, modelo propuesto por Cabrera (1999).

Pero tan importante como el proceso de formación existente es el conjunto de actitudes que se manifiestan hacia las demás personas y grupos culturales. La escuela tiene al respecto tres posibles funciones: transmitir actitudes, generarlas y cambiarlas y para intervenir sobre ellas algunas de las metodologías ya apuntadas en referencia al proyecto curricular.

El conjunto de actitudes deseables afecta a toda la comunidad educativa pero, sobre todo, exige prestar una especial atención a las del educador dado su papel de mediador frente a la comunidad y de ejemplo frente al alumno. Al respecto, Muñoz (1994:11-14), señala las actitudes más importantes que deben acompañarle:

- *Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.*
- *Respetar el derecho a la diferencia, pero sin “etiquetar” al educando en razón de su diferencia.*
- *Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas. Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas origen de cada una de sus alumnos y alumnas, en especial los hábitos familiares, roles culturales y códigos morales.*

- *Interés por descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas.*
- *Atención especial a los problemas de lenguaje. Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.*
- *Superación progresiva del propio etnocentrismo.*
- *Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir.*

Cuadro 3: Currículo de formación del profesorado

<b>CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>PRINCIPIOS</b>	
Formación en educación intercultural antes de la intervención. Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza	
<b>ÁMBITOS</b>	
<b>COMPETENCIA COGNITIVA</b>  Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación.  Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implicados.  Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global.	<b>CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA MULTICULTURAL</b>  Análisis de las políticas existentes y del modelo de educación multicultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.  Reflexionar sobre el currículo oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.  Aceptación de los valores y actitudes inherentes a la educación multicultural y compromiso con ellos.
<b>DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES</b>  Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.	<b>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</b>  Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.  Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones

<p>Conocer las culturas en contacto.</p> <p>Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas.</p> <p>Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural.</p>	<p>interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.</p> <p>Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.</p> <p>Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.</p> <p>Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.</p> <p>Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.</p>
---	---

Fuente: Cabrera y otros, 1999.

El proceso de socialización del alumnado que cabe impulsar deberá, además, tener en cuenta:

- Que muchas personas han adquirido el lenguaje, costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de procesos de enculturación generados en su contexto de origen. La incorporación de nuevos referentes que deben coexistir con los anteriores no pueden plantearse como una adquisición forzada y sujeta a pautas temporales, salvo que se desee promover procesos de aculturación que ya nadie defiende.
- Supone también estar atentos a las relaciones, semejanzas y disfunciones existentes entre la cultura escolar y la cultura del alumno, que a veces, mantiene ritos, referentes y pautas de comportamientos incompatibles o muy diferentes.
- Exige poner en funcionamiento y desarrollar procesos de comunicación intercultural que integren competencias cognitivas y emotivas que permitan el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas.

- Una adecuada comunicación será la base de la evitación/resolución de conflictos y del problema de la ansiedad que acompaña a la comunicación intercultural.
  - Los centros a los que asisten alumnos y alumnas en desventaja sociocultural o que pertenecen a minorías étnicas o culturales suelen presentar con frecuencia conflictos interpersonales relacionados con la existencia de estereotipos y actitudes negativas hacia dichos grupos. En estos contextos hay que potenciar la responsabilidad y el respeto y desarrollar una educación no discriminatoria orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización. Un adecuado tratamiento de los conflictos que se producen en los centros a los que asisten alumnos y alumnas en desventaja o pertenecientes a minorías étnicas o culturales pueden permitir no sólo eliminar los problemas que dichos conflictos originen, sino también la oportunidad de experimentar directamente algunos de los objetivos curriculares de las distintas etapas.
- *“Cuando la comunicación es compleja se pueden generar sentimientos de insatisfacción que pueden provocar situaciones de ansiedad. Las situaciones de angustia y ansiedad también se pueden dar en el aula, lo que supone aceptar la existencia de un cierto grado de conflicto y el desarrollo de habilidades dirigido a superarlo”* (Campo, 1999: 51-53).
- La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar debe partir del respeto de los derechos y deberes que todas las personas tienen y del compromiso de todos en la construcción de una realidad superadora de desigualdades. El papel de la escuela ha de ser el de proporcionar y potenciar actuaciones que permitan la construcción de un modelo integrador a través del cual se combata la exclusión escolar y social. Dentro de este compromiso resulta imprescindible el impulsar el diálogo con las familias y las comunidades de referencia:
- “Es necesario que se dé una continuidad entre el proyecto familiar y el escolar y que se transmita a los padres la necesidad de un proyecto formativo dentro del proceso de asentamiento que les permita situar la escuela, la comunidad y la educación familiar como algo complementario. Para ello es imprescindible que la escuela, los servicios sociales municipales y las familias del alumnado se*

*comuniquen los proyectos educativos y sociales para reconocer sus límites y limitaciones”* (Paludàrias, 1999: 85).

- Considerar el plan de acogida y los efectos que puede tener en los aspectos administrativos, servicios, curricular y relacional.

Por último, resulta también importante para el sistema relacional conocer las vinculaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y, particularmente, las establecidas con los padres y representantes de las minorías. Se imponen contactos directos y frecuentes si se quiere interpretar en clave multicultural de las problemáticas que se suscitan. Y es que el problema intercultural no pasa tanto por la invención de nuevos métodos sino por la disposición de los docentes y el apoyo de los padres y las instituciones.

## **2.7 Las interrelaciones personales desde un enfoque intercultural.**

Bartolomé (1997), señala que el proceso de socialización étnica que se desarrolla en los niños y niñas de grupos culturales y étnicos minoritarios, se ve influenciado en gran medida por la escuela, por su relación con el profesorado y por su relación con el resto de compañeros. Es un objetivo importante de la educación multicultural ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes más positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos. Así las experiencias diseñadas para fomentar la conciencia étnica y cultural, exponen a alumnos y alumnas a estilos de vida y opciones culturales alternativos, ayudan a desarrollar una comprensión y apreciación de la etnicidad de los demás y ayudan a llenar los vacíos educativos que muchos alumnos y alumnas tienen acerca de la diversidad racial, étnica y cultural.

La atención a la diversidad en la que se incluye la diversidad cultural, constituye la pieza clave de la Reforma Educativa, que ha de garantizar el tiempo, la igualdad de oportunidades que el respeto a todas y cada una de las personas merece, y el desarrollo de su máximo potencial, y de su identidad peculiar. Algunas estrategias que se están implementando corren el riesgo de introducir sutilmente la discriminación de minorías culturales, si éstas han de superar el aprendizaje de lenguas distintas a la propia para integrarse en la escolaridad formal de la educación secundaria. Muchos de estos

alumnos y alumnas podrían ser percibidos como “retrasados” y adscribirlos a estos grupos descendiendo las expectativas de logro. Por ello es necesario que el profesorado tenga una formación sistemática en estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo grupal, que cambie los procesos de comunicación, el clima de aprendizaje y los estilos de disciplina.

## **2.8 Conceptos afines a la educación intercultural**

Algunos de los presupuestos y formulaciones de la pedagogía intercultural son compartidos por enfoques educativos afines, como son la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global o la educación multicultural. Nos interesa comentar cada uno de ellos para señalar los puntos en común al mismo tiempo que lo que tienen de específico.

### **2.8.1 Educación antirracista**

El objetivo de la educación antirracista es desarrollar en cada estudiante, profesor, ayudantes y profesionales varios, las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para contribuir de forma responsable a la construcción de una sociedad no discriminatoria. Se trata de promover la equidad y evitar las barreras estructurales que impiden el éxito de todos los estudiantes. Así, el racismo no se contempla en términos de prejuicios individuales sino que es preciso reconocer en él varias dimensiones (Figueroa, 1993; Foucault, 1992; Nieto, 1992):

- Racismo individual (actitudes, expectativas)
- Racismo cultural (marcos de referencia, teorías de deprivación social, estereotipos)
- Racismo interpersonal (conflictos, estigmatizaciones, acosos)
- Racismo institucional (formal, legal, procedimientos)
- Racismo estructural (relaciones de poder, división del trabajo y roles).

La educación antirracista tiene en cuenta los mecanismos individuales y sociales que generan las actitudes y conductas racistas a la hora de plantear acciones educativas. El racismo se aprende y se vincula al hecho de que el poder se reparte de forma desigual

entre personas y grupos. El sistema educativo, como estructura social, promueve racismo a través de algunas decisiones curriculares (qué contenidos enseñar, a quién) y su puesta en práctica (cómo enseñarlos, qué recursos utilizar). Es preciso tener en cuenta el proceso de inferencia por el que nuestras creencias y prejuicios condicionan la visión que tenemos de la realidad, la valoración de pensamientos y acontecimientos, y nuestra actividad educativa.

Atender a los objetivos de la educación antirracista implica considerar a los centros educativos como espacios sociales dinámicos, cambiantes, lugares en los que el aprendizaje de los alumnos y alumnas es la preocupación principal. Es posible analizar el clima general del centro educativo en función de algunos indicadores derivados de este principio general y adoptar una serie de medidas que afecten al proyecto educativo como un todo. Algunos autores (Pike y Selby, 1992) han establecido los siguientes indicadores acordes con los principios de la educación antirracista:

- Los profesores pertenecen a diversos grupos socioculturales y mantienen un compromiso activo con la igualdad de oportunidades de sus estudiantes.
- El centro tiene un código de conducta que regula diversas formas de discriminación. El código de conducta es revisado con la participación de padres, profesores, estudiantes y comunidad.
- Se desarrollan actividades periódicas en relación con las diferencias culturales.
- Se promueven actividades extraescolares que permiten a los estudiantes entrar en contacto con formas culturales diversas.
- Se dan oportunidades de intercambios entre estudiantes en situaciones y formas de agrupamiento diversos.
- Se establece una organización del espacio y el tiempo que evite la marginalización de grupos o personas.
- Se proporcionan oportunidades en todas las áreas para que los estudiantes muestren sus competencias diversas mediante la realización de proyectos e informes.
- Los profesores confrontan y analizan sus prácticas teniendo en cuenta sus efectos en cuanto a inclusión o discriminación de los estudiantes.

### 2.8.2 Educación inclusiva

Los principios de antidiscriminación en educación van dirigidos a eliminar los sesgos, prevenir la discriminación y mantener las expectativas altas acerca de los resultados de todos y cada uno de los estudiantes. Un currículo inclusivo se diseña orientado a reafirmar las experiencias de personas de diferente género, edad, capacidades, etc. El currículo inclusivo reconoce la contribución de todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sean cuales sean sus referentes culturales. La educación inclusiva recoge diferentes perspectivas y experiencias variadas aportadas por todos los participantes. En el mundo actual, los estudiantes deberían ser capaces de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar críticamente y capaces de utilizar las habilidades para promover la justicia e inclusión social (IDEA, 1997).

El término inclusión social se refiere a la participación de los grupos y personas en la sociedad. Incluye la implicación en la política y en la economía, en la vida cultural general. Su opuesto es la exclusión social, la cual se manifiesta en la ausencia de determinados grupos socioculturales en las áreas fundamentales de la vida social, política, económica, lúdica y educativa. La educación inclusiva se preocupa por proporcionar a todo el alumnado los conocimientos y habilidades necesarios para la participación social. Toda sociedad inclusiva debería garantizar la inclusión social, la igualdad de oportunidades, la resolución de conflictos y el respeto a las diversas formas culturales (Richardson y Woods, 2002).

Una escuela inclusiva no se formula la pregunta “¿qué debería cambiar en este estudiante para que llegara a ser un buen alumno de segundo curso?”, sino que se cuestiona “¿qué debemos cambiar para ofrecer oportunidades de aprendizaje a este estudiante de segundo curso?”, “¿Cuáles son las competencias que los profesores deberían tener para poder responder en la práctica a esta cuestión? (INTASC, 2003):

- Habilidad para resolver problemas, capacidad para evaluar las habilidades de un estudiante sin recurrir a pruebas estandarizadas.

- Habilidad para tener en cuenta los intereses individuales de los estudiantes y utilizar su motivación intrínseca a la hora de proponer actividades de enseñanza.
- Capacidad para formular expectativas altas y diversas respecto a cada estudiante, lo cual implica desarrollar formas alternativas de evaluación.
- Capacidad para determinar cómo modificar las tareas que se proponen a cada estudiante; diseñar actividades en niveles diferentes de ejecución de forma que todos los alumnos y alumnas puedan realizarlas.
- Habilidad para valorar las capacidades manifestadas por los estudiantes, no exclusivamente las específicamente académicas. De esa forma, hacemos explícita la valoración positiva de toda capacidad, incluso si es evidente que no es una habilidad valorada en el contexto educativo general.
- Habilidad para proporcionar experiencias de éxito a todos los estudiantes. Es preciso trabajar para lograr que cada alumno manifieste y sea consciente de sus capacidades. Especial esfuerzo se requiere cuando se trata de alumnos y alumnas que, de forma sistemática, son excluidos del aula ordinaria y pasan a formar parte de grupos “especiales”, “compensatorios”, “de recuperación”. El peligro de estigmatización permanente es real.
- Conocer estrategias de enseñanza diversas y saber utilizarlas de forma eficiente. Esto implica ser capaz de adaptar materiales, redefinir objetivos de aprendizaje, tener en cuenta las limitaciones que se derivan del personal estilo de enseñanza, el cual no beneficia ni se adapta a todos los estudiantes.
- Trabajar en equipo con los padres y otros profesores.
- Flexibilidad de pensamiento y un nivel alto de tolerancia hacia la ambigüedad.

### **2.8.3 La educación multicultural**

Consideramos algunas definiciones que permiten una aproximación y delimitación del término:

Según Bagley y Verma (1982), un sistema de educación en una sociedad étnicamente compleja, intenta responder a las necesidades de autoconcepto, cognitivas y culturales de los grupos e individuos procedentes de diversas culturas. Promueve la igualdad de resultados escolares entre grupos e individuos, tolerancia y respeto entre los grupos, y

finalmente, igualdad de estatus, recursos, acceso y poder entre los diferentes grupos étnicos/culturales de la sociedad.

En otros casos, el foco estaría en atender a las necesidades de los individuos evitando estereotipos, mediante la individualización de la enseñanza y el respeto a aspiraciones intrínsecas. El énfasis se pondría en evitar errores de enfoques asimilacionistas, tales como destacar diferencias superficiales, desigual acceso al poder y los recursos, o compensar déficits ambientales.

Una perspectiva integradora es la que elabora Nieto (1992) con marcado carácter antirracista: sus objetivos fundamentales serían la igualdad de oportunidades y el éxito escolar de los grupos minoritarios mediante un proceso basado en la tolerancia, aceptación, respeto, afirmación y solidaridad:

Según Nieto (1992), un proceso de reforma escolar comprensiva y de educación básica y general para todos los estudiantes, supone un reto y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la escuela y en la sociedad; acepta y afirma el pluralismo que los estudiantes, sus comunidades y profesores representan. Impregna las estrategias, instrumentos, recursos y el currículo utilizado en las escuelas tanto en las interacciones entre profesores, estudiantes y padres y la forma en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje. Utiliza la pedagogía crítica como filosofía subyacente y se focaliza en el conocimiento, la reflexión y la acción como bases para el cambio social. La educación multicultural aspira a representar los principios democráticos de justicia social.

Desde la perspectiva crítica, la educación multicultural se entiende como un proceso que implica reflexión sobre el desarrollo de la autoconciencia cultural (Wurzel, 1988); aceptación del potencial conflicto cultural; deseo de aprender acerca de la propia realidad cultural y de la de los otros; incremento y mejora de la comunicación con la gente de otras culturas y reconocimiento de la universalidad del multiculturalismo. Todo ello lleva a aceptar esas experiencias multiculturales como una parte integrada en la vida diaria y en el currículo, y a interiorizar las variadas experiencias culturales. La educación multicultural es lo opuesto al dogmatismo en educación, pues enseña que existe una contradicción implícita en todo lo que aprendemos.

*“El objetivo de la educación multicultural debería ser preparar a todos los alumnos y alumnas para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente tanto en la macrocultura como en la microcultura, generando una auténtica competencia multicultural” (Banks, 1987:205).*

Esta competencia multicultural es un objetivo global que se concreta en otros más específicos (Ramsey, Battle y Williams, 1989):

- Cultivo de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en una sociedad.
- Habilidad comunicativa, tanto verbal como no verbal.
- Comprensión y enriquecimiento mutuo.
- Capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura.
- Resocialización, capacidad de actuar eficazmente en varias culturas.

Como elementos comunes a las propuestas comentadas se ofrecen el respeto por la diversidad cultural; estar dirigidas a todos los participantes; basadas en la negociación, comprensión, interdependencia y solidaridad; orientadas a lograr igualdad de oportunidades y resultados, el desarrollo de capacidades comunicativas y competencia multicultural; rechazo del racismo institucional que mantiene desigualdades de estatus e influencia; y afectar a todas las decisiones educativas. En este entramado, el acento de los programas recaerá en unos u otros aspectos según las específicas situaciones de contacto cultural y las necesidades derivadas del contexto sociocultural.

Una meta fundamental en educación multicultural es la reforma de la escuela y otras instituciones educativas, de forma que permita a los estudiantes de diversos grupos experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades y resultados. La aplicación de la educación multicultural en la práctica pasa por definir e investigar en lo que son sus dimensiones específicas: la integración de contenidos curriculares procedentes de enfoques culturales diversos; la construcción del conocimiento mediante procedimientos que tengan en cuenta los diferentes referentes culturales; la reducción de prejuicios y la pedagogía equitativa (educación inclusiva y estudios sobre escuelas eficaces) (Banks, 1996).

Cuadro 4: Enfoques multi e interculturales en el currículum

MULTICULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólo contempla acciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnicos-culturales.</li> <li>- Se limita a aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.</li> <li>- Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.</li> <li>- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).</li> <li>- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas).</li> <li>- Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre culturas, con un tratamiento igualitario de éstas.</li> <li>- Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.</li> <li>- Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.</li> <li>- Una aproximación crítica (analizando y valorando) las culturas.</li> <li>- Un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.</li> <li>- Una clara preocupación por el binomio diferencia-igualdad.</li> <li>- Extender la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales.</li> <li>- La diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento</li> </ul>

	<p>enriquecedor, integrador y articulador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y en el centro escolar.</li> <li>- No una hibridación cultural (por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias), sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.</li> </ul>
--	---

Fuente: Barandica, 1999: 17-18

## 2.9 Competencias interculturales

Las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. El desarrollo de estas competencias es un objetivo básico de todos los miembros del grupo y de toda iniciativa pedagógica intercultural. Las dimensiones de la competencia intercultural, coincidiendo con la definición general de competencia, son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el pedagogo, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos.

Señalamos a continuación en qué consiste cada uno de estos elementos, empezando por las actitudes que constituyen la base de la competencia intercultural (Bryram, Nichols y Stevens, citados por Malik, 2002):

- Las actitudes interculturales se refieren a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es

la única. Esto implica disposición o voluntad para cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes a los nuestros. Es decir, supone “ponerse en el lugar del otro”, lo que recuerda a la empatía de la relación orientadora desde un enfoque rogeriano o humanista.

- Los conocimientos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país/zona como en el de nuestro interlocutor, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, y de cómo se ven a sí mismas, y de los procesos generales de interacción social, y cómo influyen en todo lo anterior.
  - No se refiere al conocimiento exhaustivo acerca de una cultura específica, sino al conocimiento general sobre cómo funcionan y cómo se forman grupos sociales y sus identidades, tanto el nuestro propio, como el de otros. Si se puede anticipar con quién vamos a interactuar, resultará muy útil el conocimiento de su mundo. Pero si esto no es posible, lo cual suele ocurrir, entran en juego las habilidades o destrezas para ir obteniendo ese conocimiento.
- Las habilidades o destrezas relacionadas con:
  - Interpretación y comparación: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo se puede malinterpretar fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace.
  - Aprendizaje e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica esos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción. Es fundamental en este sentido saber cómo preguntarle a personas de otras culturas sobre sus creencias, valores y comportamientos, que en la mayoría de los casos son inconscientes y difíciles de explicar.

### **2.9.1 Desarrollo de competencias interculturales del profesorado**

El desarrollo de competencias interculturales no suele ser considerado ni en los procesos de selección ni en la formación de los profesores y educadores en general. Sin embargo, la sensibilidad cultural se ha identificado como un factor crucial al predecir el

éxito en el trabajo y la vida en ámbitos multiculturales (Bhawuk y Brishin 1992, cit. en Aguado, 2003). El desarrollo de competencias interculturales en educadores y estudiantes debería ser un objetivo de todo programa de formación.

El inventario de desarrollo intercultural (IDI) (Bennett y Hammer, 1998) asume un modelo explicativo de las etapas por las que se adquiere competencia intercultural y propone un instrumento para medir de forma objetiva el grado de adquisición de la misma. Así, el IDI puede ser utilizado para incrementar la toma de conciencia personal, aumentar la comprensión a nivel de la organización de las preguntas, identificar las necesidades de formación, evaluar la eficacia de la formación y preparar a los estudiantes para entrar en un medio multicultural (Greenholtz 2001, cit. en Aguado, 2003).

El modelo de desarrollo asumido esboza las etapas por las que se adquiere competencia y sensibilidad intercultural:

- La denegación: la realidad de las otras formas culturales no se percibe del todo o negada por la existencia de barreras psicológicas o físicas que evitan el contacto.
- La defensa: se reconoce la existencia de diferencias culturales, pero se denigran las otras culturas en comparación con la propia.
- La minimización: se considera la cultura propia como universal, las diferencias culturales aparentes se describen como variaciones superficiales.
- La aceptación: se aceptan las otras culturas como complejas y representaciones alternativas de la realidad.
- La adaptación: se siente cómodo con la diferencia y se consideran puntos de vista alternativos a la propia visión inicial de las cosas.
- La integración: se amplía la experiencia de sí mismo para incluir las visiones del mundo de otras culturas.
- Tal y como se ha dicho, todo programa de formación en pedagogía debería incluir el desarrollo de competencia intercultural. No se trata de incorporar elementos de reflexión y sensibilización de forma aislada, sino de impregnar el currículo de experiencias que permitan el desarrollo de la competencia intercultural, de acompañar al profesor, al estudiante, al educador, en un proceso que le permita llegar a la etapa de adaptación e integración. En este proceso de formación

deberíamos considerar cuáles son los elementos básicos para alcanzar la competencia deseable. Pedersen (1994, cit. en Aguado, 2003) identifica tres elementos básicos a desarrollar: la auto-conciencia, los conocimientos y las habilidades.

- El desarrollo de la autoconciencia implica analizar los sentimientos, actitudes y creencias de los propios educadores hacia personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre éstas. Supone además el desarrollo de actitudes, opiniones y concepciones apropiadas sobre el interculturalismo, y el modo de evitar los prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación educativa.
- El desarrollo de conocimientos se refiere a la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura e interculturalismo, y sobre colectivos culturales con los que se ha de interactuar.
- El desarrollo de destrezas supone capacitar al orientador para intervenir con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas. Desde una perspectiva formativa, puede considerarse que la destreza o habilidad consiste en aplicar el conocimiento adquirido cuando se trabaja con una persona de otra cultura.

### **2.9.2 Desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes**

La pedagogía intercultural propone como objetivo irrenunciable en educación el logro de competencias interculturales en todos y cada uno de los miembros de una sociedad. No se trata de desarrollar estas competencias en algunos alumnos y alumnas o profesores, o en unos niveles o edades. Se trata de considerarlas como dimensiones básicas de todo proceso educativo.

Así entendido, el desarrollo de estas competencias en los estudiantes, ya sean niños, jóvenes o adultos, exige afrontar un reto: el derivado de la complejidad de la comunicación intercultural, es decir, el de facilitar una comunicación eficaz a partir de la aceptación de las diferencias culturales. Sólo cuando las personas reconocemos nuestros propios valores, sentimientos y actitudes y tenemos en cuenta que están condicionados culturalmente, podremos comunicárselos a otros y seremos capaces de aprender desde la experiencia la lógica de otros sistemas culturales, la información práctica sobre otra cultura será de poca utilidad. Casmir (1991, cit. en Vilà, 2008) señala

que existe un problema básico al indicar que los estudios sobre la cultura occidental nos han enseñado que con frecuencia nuestros estudiantes no han podido o no han querido utilizar lo que han aprendido en nuestras aulas. No basta con enseñar datos culturales acerca de personas o grupos determinados para lograr la adquisición de competencias que nos permitan ser eficaces en medios interculturales.

Tanto la cultura general en la que un estudiante vive y crece como la situación cultural específica de su entorno educativo tienen un impacto significativo en el aprendizaje, en la retención y en la transferencia de la información, de los conocimientos que recibe. Desde diversas áreas sociales se ha señalado el hecho de que las capacidades para interactuar con otros se aprenden de forma más eficaz y a través de la experiencia que guía el propio comportamiento (Borg, Gall, Kelly y Langer, 1970, cit. en Aguado, 2003) y que dicho aprendizaje es aún más eficaz si se puede aplicar inmediatamente lo aprendido.

En este sentido, es importante que el desarrollo de competencias interculturales esté integrado dentro del programa de formación general (ya sea en un centro escolar, en un curso de formación de profesores, en un programa de entrenamiento de orientadores, en un aula de educación permanente) junto con las demás competencias a desarrollar. Hay que evitar que las actividades orientadas a desarrollar competencias interculturales sean un elemento yuxtapuesto al currículo ordinario. Es preciso que las experiencias que permitan adquirir estas competencias impregnen el currículo de forma transversal, a lo largo de todas las áreas y niveles.

El currículo para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes se orienta a lograr la adquisición de dos competencias básicas ( Harewood-Jones y Foster, 1998, citados por Malik, 2002):

- Desarrollo de eficacia intercultural (entre culturas diversas).
- Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad.

#### **A. Eficacia intercultural**

Por lo que se refiere al logro de la eficacia intercultural, los indicadores, tanto en el nivel de enseñanza primaria como en secundaria, son : incremento de la comprensión de la propia cultura; tomar conciencia de la validez de visiones culturales diferentes a la propia; adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces; identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación; demostrar conocimiento de características y códigos utilizados en diversas culturas; manifestar adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.

La adquisición de habilidades comunicativas que permitan mantener relaciones eficaces entre personas de diversas culturas exige poner en práctica actividades varias. Por ejemplo, crear situaciones en las que se comenten los elementos que permiten comunicarse y mantener buenas relaciones. Entre otros elementos, van a indicarse con seguridad: escuchar al que habla, disfrutar con las mismas cosas, compartir actividades, juegos, sentirse bien cuando le sucede algo bueno al otro, respetar la propiedad del otro. Finalmente, se trata de comentar con quién mantenemos relaciones de este tipo y la forma de mejorarlas.

### **B. Comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad**

Por lo que se refiere a la competencia que se ha denominado como desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad, son indicadores específicos en los niveles de enseñanza primaria y secundaria tomar conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos; analizar los valores personales respecto al sexismo, racismo, prejuicio y discriminación; desarrollar e incorporar la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta.

Cuando se trata de lograr el desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias, un primer indicador es el tomar conciencia y comprender la diversidad que caracteriza a individuos y grupos.

Un indicador importante del desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad, es el que se refiere a comprender cómo se elaboran y mantienen los estereotipos, y cómo influyen en nuestra conducta.

### **CAPÍTULO 3: INVESTIGACIONES SOBRE LAS ACTITUDES EN CONTEXTOS INTERCULTURALES**

En este capítulo veremos las investigaciones halladas sobre las actitudes en contextos interculturales. Para ello, describimos los criterios tenidos en cuenta para la selección de dichas investigaciones. Se muestra un cuadro con las investigaciones de los diversos autores agrupados en dos bloques: actitudes del alumnado y actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. Posteriormente se ha hecho un relato de las aportaciones que nos hacen.

Las investigaciones se han seleccionado en base a los siguientes criterios:

- Estos temas los hemos seleccionados por ser afines a nuestro trabajo de investigación: las actitudes de los estudiantes de educación secundaria hacia la diversidad cultural. Pero dado que la educación es un proceso, los estudiantes llegan a la educación secundaria con una serie de hábitos y actitudes adquiridas, tanto en el contexto familiar, social como en el escolar. Por lo que también se han considerado las investigaciones que versan sobre las actitudes de los estudiantes de la educación primaria. Además se ha procedido a considerar no por ello menos importante, las actitudes del profesorado, dado que es fundamental para el desarrollo de las actitudes hacia la interculturalidad de los estudiantes contar con el conocimiento de las opiniones del profesorado en relación a esta temática. Por lo que las hemos agrupado en dos temas generales: actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural y actitudes de los docentes hacia la diversidad cultural.
- Se han analizado investigaciones fundamentalmente realizadas en España, ampliándose también a otros países europeos para su análisis y enriquecimiento de aportaciones sobre la temática en cuestión.
- Se ha recurrido a un período comprendido entre los años 90 y la actualidad, teniéndose en cuenta la fluctuación del movimiento migratorio.

En el cuadro 5 se muestran una relación de diversos autores y los temas que han investigado.

Cuadro 5: Investigaciones sobre las actitudes en contextos Interculturales

TEMAS	INVESTIGACIONES
<p>ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aboud, F.E. y Levy, S.R. (2000)</li> <li>- Aguado, T. y col. (2010)</li> <li>- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007)</li> <li>- Briones, E., Tabernero, C. y Arenas, A. (2011)</li> <li>- Brown, B. (1990)</li> <li>- Calderón, S. (2010)</li> <li>- Calvo, T. y col. (1993)</li> <li>- Calvo, T. (1997)</li> <li>- Centro INTER de Investigación en Educación Intercultural. Instituto de Investigación UNED (2005)</li> <li>- Díaz-Aguado M. J. y col. (2008)</li> <li>- Durkin, K. (1995)</li> <li>- Enesco, I., Navarro A., Paradela, I. y Guerrero, S. (2005)</li> <li>- Garces, J., Rodenas, F., col. (1996)</li> <li>- García, R. y Sales, A. (1998)</li> <li>- García, M. (2007)</li> <li>- Hernández, J.A. y col. (2006)</li> <li>- Jordán, J.A. (1998)</li> <li>- Marrón, M. J., Muñoz, E. (1995)</li> <li>- Navas, M. Garcia, M.C. Molero, F. y Cuadrado, I. (2002)</li> <li>- Navas, M. y Cuadrado, I. (2003)</li> <li>- Pérez, (1996)</li> <li>- Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995)</li> <li>- Piontkowsky, U. y col. (2000)</li> <li>- Sabatier, C. y Berry, J.W. (1996)</li> <li>- Sales, M.A. (1996)</li> <li>- Sandín, M. P. (1996)</li> <li>- Sánchez Fernández y Mesa Franco (1996)</li> <li>- Sánchez , S. y Mesa, M. C. (1997)</li> <li>- San Román, T. y otros (2004)</li> <li>- Santos, M. A. (2004)</li> <li>- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009)</li> <li>- Sobral, J., Gómez -Fraguela, J. A., Luengo, A., Romero, E. y Villar, P. (2010)</li> <li>- Sobral, J., Gómez-Fraguela, J.A. y otros (2012)</li> <li>- Solbes, I., Callejas, C., Rodríguez, P. y Oliva M. (2011)</li> <li>- Soriano, E. (2003)</li> <li>- Verkuyten, M. (1995, 2002)</li> </ul>

ACTITUDES DE DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aguado, T. y col. (1999) y (2003)</li> <li>- Alpuin, G. (2006)</li> <li>- Bartolomé, M. (1997) y (2002)</li> <li>- Carbonell i Paris, F. et al. (1997)</li> <li>- Del Arco, (1998)</li> <li>- Díaz-Aguado, M.J. (1996)</li> <li>- Essomba, M. (2003)</li> <li>- Jordán, J.A. (1999)</li> <li>- Martínez, M.F. (2006)</li> <li>- Merino, D. y Ruíz Román, C. (2005)</li> <li>- Nicasio, J. y col. (1998)</li> <li>- León del Barco, Mira, y Gómez (2007)</li> <li>- Primo, Quaglia y Shavo (2008)</li> <li>- Rodríguez, R.M.<sup>a</sup> (2005)</li> <li>- Rojas, A.J., García M.C. y Navas, M. (2003)</li> <li>- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009)</li> </ul>
--	---

### 3.1 Actitudes de los estudiantes hacia la interculturalidad

Algunos estudios (Oskamp, 1991; Schuman et al., 1996) han analizado la evolución de este fenómeno y han puesto de manifiesto que las actitudes de la mayoría de la población han evolucionado hacia una menor negatividad en la evaluación del exogrupo, defendiéndose principios igualitarios y condenando estereotipos negativos sobre los individuos y las políticas de segregación. Sin embargo, la ausencia de actitudes negativas no se corresponde con respuestas de apoyo a políticas dirigidas a conseguir igualdad entre los grupos. En consecuencia, el cambio de actitudes, por ejemplo hacia la inmigración, es más aparente que real y refleja la existencia de un enmascaramiento de actitudes racistas y/o xenófobas. La evidencia de que las personas que manifiestan rechazar el racismo lo aceptan de forma latente (Pérez, 1996) pone de manifiesto la aparición de nuevas formas de expresión del prejuicio y nuevas formas de comportamientos racistas y xenófobos. Algunas de estas formas son el racismo sutil (Pettigrew y Meertens, 1995); racismo simbólico (McConahay, 1986) y racismo de aversión (Dovidio y Gaertner, 1986), etc.

Las personas racistas simbólicos, que se han socializado en la tradición del racismo institucional, defienden a ultranza los valores tradicionales y piensan que el exogrupo

no respeta estos valores, aprovechándose del estado del bienestar a cambio de casi nada. Así, por ejemplo, los inmigrantes están exigiendo demasiado y quieren ubicarse socialmente donde no se les quiere, por lo que sus tácticas y demandas son injustas y los beneficios que obtienen inmerecidos. Si por un lado defienden los principios igualitarios valorados socialmente, por otro experimentan sentimientos negativos hacia el exogrupo. Este conflicto cognitivo es superado al justificar sus sentimientos negativos, recurriendo a explicaciones de tipo simbólico y abstracto como los inmigrantes violan los valores tradicionales de la sociedad.

En el prejuicio sutil (Pettigrew & Martín, 1987) los individuos defienden también los valores tradicionales de la sociedad y piensan que los grupos minoritarios no los respetan. Exageran las diferencias culturales intergrupales - son personas completamente distintas y si bien no manifiestan sentimientos negativos hacia ellas, les niegan respuestas emocionales positivas -. De acuerdo con la escala de valoración, las personas se clasifican en igualitarias, sutiles y fanáticas. Por su parte, en el racismo aversivo (Gaertner y Dovidio, 1986) las personas oscilan entre conductas positivas y negativas hacia los miembros del grupo objeto del prejuicio en función de las características de la situación. En contextos donde las normas sociales desaconsejan la manifestación del prejuicio (por ejemplo, coloquio en TV sobre la inmigración), la respuesta que se da es positiva y se actúa de acuerdo con los principios igualitarios. En cambio, en situaciones en que las normas sociales no están tan claras, estos sujetos manifiestan sentimientos negativos y emiten, casi de manera inadvertida para ellos mismos, respuestas de carácter negativo.

Los trabajos realizados sobre las actitudes de los niños y las niñas y jóvenes hacia los inmigrantes extranjeros muestran en general que, el alumnado autóctono manifiesta escasa tolerancia a convivir con personas de otras culturas y bajo respeto hacia sus aportaciones culturales. Éste es el caso de dos estudios realizados por García R. y Sales A. (1997 y 1998). Los adolescentes no aceptan con agrado la diferencia cultural y encuentran pocas cosas en común con personas de otros lugares. Rechazan la presencia de las minorías culturales en el aula y no valorando el aprendizaje de otros modelos culturales.

Rojas y otros, (2003) han evaluado el favoritismo endogrupal en participantes autóctonos e inmigrantes magrebíes y subsaharianos y han obtenido que, aunque las puntuaciones de ambos grupos inmigrantes eran significativamente inferiores a las de los autóctonos, también aquéllos mostraban una preferencia valorativa por sus respectivos grupos.

Según distintos estudios realizados, los magrebíes son los que les despiertan más emociones negativas y menos positivas, se les asignan más rasgos negativos y menos positivos, y se le atribuyen las mayores diferencias con respecto al endogrupo (autéctonos). Es el caso del estudio de Sabatier y Berry (1996), señalan que la peor evaluación es hacia los gitanos y, especialmente, hacia los magrebíes, aspecto que aparece como un resultado consensuado, dado que Navas (2002) realizó una investigación sobre las actitudes de adolescentes (13-18 años). También los gitanos son evaluados negativamente. Sin embargo las emociones hacia los inmigrantes subsaharianos son menos negativas que al resto de grupos. Otro estudio, Cuadrado y cols., (2000), donde también se demostró que las actitudes hacia el colectivo magrebí eran cada vez más extremas y negativas. Posteriormente, Navas M. y Cuadrado I. (2003), realizaron otro estudio donde se comparaban las actitudes hacia los inmigrantes magrebíes, subsaharianos y gitanos, cuyos resultados mostraron que las actitudes negativas hacia los inmigrantes magrebíes tendían a una evolución negativa en comparación con los estudios anteriores sobre el mismo problema de investigación.

En Murcia, Ramírez y Rodríguez (2005) también encontraron un nivel muy superior de prejuicio hacia el grupo magrebí, tanto en los aspectos afectivos como cognitivos evaluados, respecto de los grupos subsahariano, europeo del este y latinoamericano. Las diferencias entre estos tres grupos eran escasas, mientras que las actitudes manifestadas hacia los magrebíes eran claramente las más negativas.

En Canarias, Rodríguez, Betancor, Delgado, Rodríguez y Pacios (2008), observaron cómo la percepción de amenaza es mucho mayor por parte de tres colectivos poco presentes en el contexto social pero muy salientes en los medios de comunicación (marroquíes, negros y gitanos) que entre otros cuya presencia es mayor (ingleses, alemanes o peninsulares). Explican esto en relación con la percepción de amenaza producida, no tanto por la pérdida de recursos (puesto que los europeos son más

“peligrosos” al ocupar puestos de trabajo tradicionalmente desempeñados por la población autóctona), sino por una amenaza simbólica a la identidad del grupo mayoritario. Esta amenaza sería mayor entre los grupos marroquíes, negros o gitanos, que son percibidos de un modo más homogéneo que los ingleses, alemanes o peninsulares y que, por tanto, cuentan con mayor entidad grupal.

Las explicaciones que se pueden dar sobre la negatividad de las percepciones que existen sobre este colectivo de inmigrantes, los magrebíes, pueden ser entre otras, que se trata del colectivo más numeroso. También los autóctonos consideran que la masiva llegada de inmigrantes magrebíes trajo consecuencias negativas como delincuencia y conflictos. Esta creencia puede formar parte del estereotipo que se tiene sobre el colectivo magrebí en nuestro país. Otros datos recogidos de Navas (2000) reiteran la existencia de una percepción más negativa hacia los magrebíes que hacia los subsaharianos, y por tanto una de las causas principales del posible rechazo que la población autóctona puede sentir hacia ellos.

Briones y otros (2011) estudian las intervenciones entre el estatus del grupo, variables psicosociales relativas al contacto intergrupal (actitudes hacia otros grupos, sesgo endogrupal, actitudes de aculturación y enriquecimiento cultural percibido) y la satisfacción con el país de residencia, con la finalidad de identificar factores que faciliten la adaptación psicológica y la convivencia de los adolescentes de distinto origen cultural. Sus conclusiones detectan la necesidad de trabajar las actitudes positivas hacia determinados grupos culturales (dado que hay diferencias en las relaciones entre adolescentes según el status que tenga el grupo cultural) y hacia la diversidad cultural facilitando contextos para la participación en los países de residencia y el contacto positivo hacia otras culturas.

Otro estudio de Calderón (2010), en relación a las relaciones interculturales entre adolescentes españoles e inmigrantes, concluye que los adolescentes perciben diferencias entre sus compañeros en función de su origen. Y en la medida en que perciben esas diferencias, se comprueba que tienen imágenes, opiniones y actitudes diferenciadas hacia los compañeros que pertenecen a cada uno de esos grupos de distinto origen nacional o cultural.

Como conclusiones generales de estos estudios, se pueden destacar que las personas que experimentan emociones positivas hacia un determinado grupo, también le asignan rasgos positivos y a la inversa. Además se demuestra que el prejuicio cambia en función del grupo social. Se manifiestan sentimientos y estereotipos diferentes hacia cada uno de ellos. Pueden ser prejuicios “sutiles” o prejuicios “manifiestos” según el grupo de inmigrantes al que se refiera. Estas conclusiones coinciden con las aportadas por Pettigrew y Meertens (1995; Meertens y Pettigrew, 1997) en cuatro países europeos o por Piontkowski y colaboradores (1995, 2000).

En estos países, la forma de expresar el prejuicio (manifiesto o sutil) cambia dependiendo del grupo objeto de evaluación (turcos o surinameses); o bien que, la actitud preferida por los autóctonos para resolver el proceso de aculturación de los inmigrantes llegados a un país determinado cambia, dependiendo del origen de estos últimos (por ejemplo, integración para los yugoslavos pero no para los turcos en Alemania).

La diferenciación propuesta por Pettigrew y Meertens (1995) entre prejuicio manifiesto y sutil ha sido ampliamente aceptada en el contexto europeo y nacional. El *racismo manifiesto* puede ser definido por dos factores: la creencia en la inferioridad genética y, por otro, la oposición abierta a mantener un contacto íntimo con el exogrupo. Esto conlleva rechazo y evitación del contacto personal, manteniendo la distancia social y con la continua percepción de amenaza. El *racismo sutil* puede ser definido por tres factores, la defensa de los valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la negación de las emociones positivas. Este prejuicio se plantea como la expresión encubierta del racismo, al alegar que el exogrupo atenta contra la defensa de los valores tradicionales, no se atiene a las normas y niega los valores de la mayoría. En los estudios nacionales se han obtenido claros resultados que demuestran la existencia de un mayor nivel de racismo sutil frente al manifiesto, siendo más frecuente hacia gitanos que hacia otros grupos minoritarios (Rueda y Navas, 1996; Gómez y Huici, 1999, cit. por Navas, 2006).

Un aspecto relevante de la propuesta de Pettigrew y Meertens (1995) es la tipología que construyen en relación al racismo distinguiendo tres tipos: *El principio de jerarquía social*, el *racista sutil* (alto nivel de racismo sutil y bajo de manifiesto), el *fanático* (alto

nivel de ambos tipos) y el *sujeto igualitario* (bajo nivel de ambos). Los fanáticos tienen más sentimientos negativos y menos positivos hacia el exogrupo. No valoran la diversidad cultural y étnica y son los que mayor acuerdo muestran con la ideología de la asimilación a la cultura mayoritaria. Evitan más el contacto personal y mantienen más distancia social. Son los que menos semejantes se perciben al exogrupo y manifiestan más su acuerdo con el statu quo en la distribución del poder entre los distintos grupos humanos. Los igualitarios son los que más sentimientos positivos y menos negativos manifiestan. Opinan que una sociedad en la que coexisten distintas culturas y etnias es mejor y está mejor preparada para solucionar problemas. Rechazan la asimilación como estrategia política y apenas mantienen distancia social con el exogrupo. Se perciben más semejantes al exogrupo y están menos de acuerdo con la distribución actual del poder social. Los sutiles adoptan una posición intermedia entre los otros dos tipos, lo que se plasma en un rechazo socialmente aceptable. Estos sujetos se muestran ambivalentes ya que aceptan la diversidad cultural, no manifiestan sentimientos negativos, apenas evitan el contacto con el exogrupo y no están del todo de acuerdo con la distribución social del poder. Sin embargo, apoyan la asimilación a la cultura mayoritaria y perciben cierta amenaza a la hegemonía del endogrupo. Por último, se sitúan en una posición intermedia en temas como los sentimientos positivos, la distancia social que mantienen con el exogrupo y la semejanza que perciben. Partiendo de estos dos modelos se propone demostrar que las dos formas de prejuicio tendrán como predictor la dominancia social, pero la fuerza de ésta será mayor para el prejuicio manifiesto que para el sutil. De igual modo es de esperar que aparezcan diferencias entre los sujetos fanáticos, sutiles e igualitarios en relación con las medidas de acción positiva tendentes a la mejora de la situación de los grupos subordinados.

Navas, García, Molero y Cuadrado (2002) señalan que existen personas proclives a expresar sus frustraciones a través del prejuicio y la discriminación hacia otros grupos, es de suponer que esto suceda en mayor medida en la adolescencia, una época de mayores conflictos individuales y sociales que la infancia. La infancia y la adolescencia son períodos especialmente adecuados para prevenir el prejuicio. Este trabajo constata que el prejuicio es un fenómeno complejo en el que se dan la mano múltiples factores de carácter psicológico, grupal, cultural y situacional.

Como señalan Aboud y Levy (2000:269-293) “*Los niños y adolescentes experimentan grandes cambios en sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, por lo que es de esperar que sus actitudes raciales y conductas sean modificables*”, y por otra parte “*pasan gran parte de su tiempo en la escuela realizando actividades estructuradas y supervisadas por adultos. Por tanto, en este contexto pueden realizarse intervenciones dirigidas a un gran número de niños y adolescentes, las cuales pueden ser evaluadas y modificadas convenientemente.*”

Lambert y Klineberg (1967, cit. en Durkin, 1995) encontraron que los niños y niñas de 10 años eran más propensos a ver a los extranjeros como similares y a ser más amables con ellos, que los de 6 o los de 14 años. Estos autores sugirieron como posible explicación que el grupo de edad intermedia es capaz de aplicar sus cogniciones maduras a las relaciones intergrupales con menos preocupación por las fuerzas sociales adultas, mientras que los mayores son más conscientes de que deben comenzar a pensar y a comunicarse de un modo adulto. Los resultados del estudio indican que el hecho de que se mantengan o no las actitudes raciales o étnicas más favorables de la infancia media en la adolescencia depende también de los eventos socioculturales distintivos que tengan lugar en el ambiente social de los niños.

En otro estudio realizado con niños españoles y latinos inmigrantes en España de entre 7 y 12 años (Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero, 2005) en el que se evaluaba el conocimiento de los estereotipos positivos y negativos de distintos grupos (españoles, gitanos, chinos y latinos) y el grado de acuerdo personal con dichos estereotipos que manifestaban los niños, se observó cómo ambos grupos coincidían en situar a españoles y gitanos en los dos extremos de estereotipia positiva y negativa, respectivamente. A medida que aumentaba la edad de los niños el grado de acuerdo personal que manifestaban con los estereotipos negativos disminuía en ambos grupos, especialmente en el caso del estereotipo del exogrupo gitano, y también lo hacía el acuerdo con el estereotipo positivo del grupo español. Además, se observaron diferencias claras entre el estereotipo que los niños españoles y los latinos atribuían a sus respectivos grupos, que resultó ser mucho más negativo en el caso de los latinos que en el de los españoles. Estos resultados son una muestra de que los niños de grupos minoritarios son muy conscientes de las diferencias en aceptación social entre su grupo y el grupo mayoritario

y de que a partir de los siete años de edad, aproximadamente, el prejuicio hacia otros grupos disminuye y la percepción grupal se hace más matizada.

Por otra parte, Solbes, Callejo, Rodríguez y Oliva, (2011) analizaron las actitudes de 956 niños españoles de 6 a 12 años hacia potenciales compañeros de dos grupos étnicos diferentes (blancos / negros), escolarizados en dos tipos de contextos escolares: aulas con alta heterogeneidad étnica, frente a aulas homogéneas. Los resultados mostraron importantes prejuicios étnicos en la totalidad de la muestra, confirmando una tendencia a rechazar a los niños negros para compartir actividades como estudio o juego (y preferir a los blancos), así como una atribución de estereotipos negativos asociados a los niños negros (y positivos asociados a los blancos). Los sesgos se atenuaron significativamente conforme la edad de los participantes aumentaba, en concordancia con la mayoría de los estudios previos en esta área. El efecto del contexto del aula (étnicamente heterogénea / homogénea) influyó en la magnitud de los prejuicios étnicos. Los participantes escolarizados en los contextos más heterogéneos presentaban prejuicios étnicos más fuertes y persistentes en el tiempo que los alumnos cuyos centros educativos eran altamente homogéneos: el contacto intergrupar diario con niños de minorías étnicas no reduce por sí mismo los prejuicios étnicos en la niñez.

Verkuyten (1992, 1995, 2002) ha realizado diversos estudios sobre la relación entre adolescentes de grupos minoritarios y mayoritarios en Holanda. Al relacionar las actitudes hacia el exogrupo con la identificación endogrupal, este autor encuentra que los autóctonos (entre 13 y 16 años) se identificaban más fuertemente con su propio grupo que los inmigrantes, y al mismo tiempo realizaban evaluaciones más negativas del exogrupo que al contrario. Estos resultados suponen un apoyo para la explicación del prejuicio ofrecida por la teoría de la identidad social.

El Centro INTER adscrito al Instituto de Investigación de la UNED concluyó en el 2005 que los adolescentes manifiestan, en cuanto a las relaciones con otros adolescentes procedentes de otros países, una tendencia bastante generalizada a agruparse por procedencia. En cualquier caso, la interacción y el conocimiento de personas de diferentes procedencias se suele valorar de manera muy positiva ya que enriquece las propias percepciones, favorece el conocimiento de diferentes formas de interpretar el mundo y de vivir. En algunas entrevistas los adolescentes comienzan afirmando que se

relacionan con igual facilidad tanto con españoles como con chicos y chicas de su país de origen, pero más adelante reconocen que sus amigos son fundamentalmente del mismo lugar de procedencia. Esta contradicción puede indicar la diferencia entre lo deseable y las posibilidades reales que tienen.

Bayot, A. y col. (2002) señalan que, la presencia de importantes bolsas migratorias en la mayoría de los países occidentales ha obligado a efectuar replanteamientos ideológicos, éticos, religiosos, educativos, culturales en general y, sobre todo, a pensar las actitudes y las formas de conducta que son más coherentes con las exigencias de una sociedad democrática y no discriminadora. Para avanzar en esa dirección, es necesaria la acción educativa intercultural pues la simple “coexistencia física” de grupos culturales diferentes no genera una convivencia social positiva y enriquecedora. La inercia o el azar produce asimilacionismos, racismos, guetos, etnocidios, resistencias culturales y religiosas, etc. (Jordán, 1999). Por otra parte, el respeto a la dignidad de la persona implica, lógicamente, respetar el derecho de las distintas comunidades culturales a escoger y practicar su particular forma de vida. Sólo es posible una actitud de interacción y de valoración positiva de otras comunidades culturales si la propia es mínimamente respetada y valorada.

Aún se dan, en mayor o menor medida, y fruto de estereotipos, más que de intencionadas posiciones, actitudes racistas o de hostilidad hacia las personas de un grupo cultural por el hecho de pertenecer a él y porque, superficialmente, se cree que todos los miembros de ese grupo tienen cualidades negativas o inferiores. La educación tiene que favorecer el intercambio, la valoración ecuánime de todas las culturas y el enriquecimiento mutuo.

Por otro lado, diferentes estudios, señalados anteriormente, ponen de manifiesto la necesidad de fomentar actitudes tolerantes, y valores para la convivencia, desde el ámbito educativo, dado que en el análisis de necesidades realizado, se ha detectado en los estudiantes de primaria y secundaria, actitudes xenófobas y racistas. Estudios como el aportado por Marrón (1995), señalan la importancia de desarrollar en la educación primaria valores de convivencia. O el trabajo de Garces (1996), que indica la necesidad de fomentar las actitudes tolerantes hacia inmigrantes en el sistema educativo.

Sales (1996) realizó un estudio sobre educación intercultural y formación de actitudes. Las conclusiones de la investigación confirman, una vez más, que es necesaria la formación de actitudes interculturales en todos los centros escolares para evitar las crecientes actitudes racistas y xenófobas mostradas por niños, jóvenes y adultos.

Otro estudio realizado por Díaz-Aguado (1996) señala que las percepciones de la cultura española son diferentes en función del país de origen, así como las actitudes que generan dichas diferencias, que están íntimamente relacionadas con el aprendizaje de la segunda lengua.

Las diferencias que los alumnos marroquíes suelen percibir entre su cultura de origen y la cultura española están relacionadas con la religión. Por otro lado, el alumnado español señala que los niños y niñas marroquíes prefieren interactuar sólo con compañeros y/o compañeras de su mismo grupo étnico, percibiendo además cierto grado de intolerancia en ellos, generalmente hacia las creencias religiosas. Este encerrarse en su propio grupo de alumnos marroquíes puede ser un mecanismo de defensa ante el rechazo que perciben en sus compañeros del grupo mayoritario; mecanismo que suele observarse en otros grupos minoritarios, según las investigaciones realizadas en contextos interétnicos. Según los cuales muchos de los estereotipos atribuidos a los miembros de grupos étnicos minoritarios son mecanismos desarrollados a partir del rechazo al que continuamente se han visto sometidos, aunque en la mayoría de las ocasiones suelen ser percibidos como la causa (Allport, 1954). Asimismo algunas adolescentes marroquíes perciben de forma negativa ciertos comportamientos de las adolescentes españolas, que hacen referencia a su mayor libertad durante el tiempo libre. La percepción negativa de las adolescentes marroquíes acerca de sus compañeras españolas puede obstaculizar su integración y, por tanto, el aprendizaje del castellano. Por lo que las alumnas marroquíes suelen preferir relacionarse entre ellas y sólo de vez en cuando interactúan con compañeras del grupo mayoritario, incluso en situaciones que implican un bajo grado de compromiso interpersonal.

Teniendo en cuenta las percepciones de los alumnos y alumnas hispano-americanos, señala Díaz-Aguado (1996) que las principales diferencias que estos alumnos perciben entre las culturas hispanoamericanas y la española están relacionadas con valores familiares y educativos. Suelen evaluar negativamente a sus compañeros españoles,

como “egoístas”, “maleducados”, “mimados”. Descripción que les supone cierta decepción respecto a su adaptación a una cultura que quizá suponían más próxima a la propia y de comunicación verbal, la cual no es muy fluida. Los alumnos orientales perciben que las mayores diferencias entre ellos y sus compañeros españoles están en aspectos de la vida cotidiana.

Siqués (2009) realiza un estudio sobre las actitudes del alumnado extranjero que usaban aulas de acogida, en edades comprendidas entre los cinco y trece años, siendo los resultados diversos. Se extrae como conclusión que el 40% procedían de Latinoamérica y mostraban actitudes negativas sobre su integración en España. También se desprendían actitudes positivas hacia este respecto en menor medida según el país de procedencia.

Por otra parte, Sobral y Gómez (2010) obtienen como resultados de su estudio que un amplísimo segmento de los adolescentes latinoamericanos expresa su malestar respecto al contexto español de acogida. Estos autores sostienen que ello debería hacernos reflexionar sobre hasta qué punto puede haberse construido un mito en torno a las supuestas facilidades de integración normalizadora de la inmigración latinoamericana en España. Esta idea, al menos, por lo que se refiere a adolescentes, debe ser cuestionada.

### **3.2 Actitudes del profesorado hacia la interculturalidad**

En cuanto a las investigaciones sobre las actitudes del profesorado hacia la integración escolar del alumnado inmigrante extranjero, también se pone de manifiesto que para conseguir trabajar las actitudes positivas en el alumnado hacia la interculturalidad, es un factor clave analizar y cambiar las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos y alumnas inmigrantes.

La mayoría de los centros atienden modelos educativos conocidos como asimilacionista y compensatorio, sobre todo en reducir el déficit lingüístico del alumnado minoritario.

Parece pertinente el trabajo directo en la intervención educativa en los/as profesores/as o maestros/as y a través de ellos incidir en la mejora y prevención de actitudes negativas, como las actitudes violentas hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros, tal y como se concluye en el Congreso Internacional de Valencia (Cid, 1996). Está claro que el desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia son elementos clave de la intervención educativa en este ámbito (Díaz-Aguado, 1996) en que las actitudes hacia la integración escolar de alumnos y alumnas inmigrantes extranjeros es un elemento nuclear.

Essomba (2003: 19-20) considera “*la actitud de los docentes ante la escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes extranjeros*” uno de los ejes básicos de actuación en el caso de la población infantil y juvenil de origen inmigrante. Es importante trabajar la dimensión actitudinal de educadores y educadoras para garantizar el derecho a la diferencia.

Las distintas investigaciones ponen de manifiesto una serie de dificultades que presenta el profesorado ante la escolarización de alumnado inmigrante extranjero. Se pueden entresacar las siguientes:

- El profesorado señala que el problema principal es la dificultad para comunicarse con el alumnado, circunstancia que imposibilita, según el profesorado, saber los aprendizajes que este alumnado tiene adquirido, les impide aprender nuevos conocimientos y participar en actividades que se lleven a cabo en clase.
- El profesorado no se encuentra suficientemente capacitado, ni cuenta con ayuda apropiada para enfrentarse a esta situación.
- Los profesores consideran la cultura y la lengua de los alumnos y alumnas minoritarios como un obstáculo para su integración y perciben a dichos alumnos y alumnas como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículo oculto y al modelo de alumno de que el se deriva (Díaz-Aguado, 1996).
- Se resalta la necesidad y exigencia surgida de la práctica, de flexibilizar los planteamientos metodológicos y adaptar las condiciones del contexto a cada situación específica.

La lógica de la homogeneidad orienta y determina todos los modos de actuación profesional docentes. En el profesorado se observa un predominio de las influencias psicológicas sobre las socioculturales que, junto con presiones curriculares, hacen que, en la diversificación curricular, se ponga más énfasis en aspectos metodológicos que en los culturales.

La actitud del profesorado constituye uno de los factores más relevantes para afrontar con éxito el trabajo de las aulas multiculturales. Habrá que intervenir para que el profesorado tenga a la vez una actitud más favorable y más experiencia docente en las aulas multiculturales (Bartolomé, (1992).

El profesorado percibe que la cultura minoritaria es un problema que le incapacita para seguir la actividad escolar tradicional, por lo que cree más conveniente que estos alumnos y alumnas los atiendan otros profesores fuera del aula ordinaria.

En consecuencia, a pesar de la creciente multiculturalidad de nuestra realidad social, no parece que tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento educativo dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso está bastante alejado de lo que se ha configurado como educación. Hoy la discriminación cultural se presenta con formas más sutiles, aparentemente menos alarmantes, incluso menos conscientes pero eso no quiere decir que no sigan actuando eficazmente. Han caído las barreras teóricas pero no reales, en situaciones y comportamientos que, desde una perspectiva ética, hoy no son aceptables, porque mantienen la dicotomía superior/inferior, de unas culturas respecto a otras.

Hay que tener en cuenta que en nuestro país el tema de la diversidad cultural va asociado con la inmigración, y generalmente conlleva además la carga de estar asociada con grupos sociales desfavorecidos económicamente y con cierto riesgo de marginación social.

En la práctica, la diversidad cultural se entiende, bien como dificultades en el aprendizaje o se reduce a la dimensión disciplinar. La escuela tiende a transformar las manifestaciones de la diversidad en déficit o deprivación cultural. La diversidad se sigue entendiendo como un problema a subsanar.

Este déficit se observa en distintas situaciones analizadas: la concepción de la educación compensatoria como dispositivo para adecuar a los niños al ritmo de la clase, en la utilización de métodos de tratamiento de los trastornos del lenguaje para la enseñanza del castellano como segunda lengua, en la reducción de la diversidad a problemas lingüísticos, etc.

Los estudios llevados a cabo encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de los alumnos y alumnas minoritarios como un obstáculo para su integración y perciben a dichos alumnos y alumnas como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículo oculto y al modelo de alumno que de él se deriva. En relación a lo cual, por ejemplo, los alumnos y alumnas procedentes de cultural minoritarias suelen ser preferidos por los profesores respecto a los alumnos y alumnas de etnia gitana (Díaz-Aguado y Baraja, 1996).

No se ha encontrado aún respuestas educativas. En los centros se trabaja aún con modelo asimilacionista, con enfoque compensatorio centrado en el déficit del alumno minoritario especialmente lingüístico.

Falta visión del profesorado para reconocer lo que la diversidad cultural en las aulas requiere un tratamiento diferenciado del alumnado y que el tratamiento se ha de recoger en el tratamiento curricular del centro.

La carencia en la formación inicial del profesorado ha dando lugar a que las iniciativas sean aisladas, fragmentarias o de carácter voluntario y optativo.

Los profesores conciben la diversidad cultural como “déficit” o problema a compensar que impide el acceso a la cultura mayoritaria. Entonces se plantean que hay que compensar, o bien negar la desigualdad considerando a los niños inmigrantes de igual forma que a los demás (Colectivo IOE 1993). Pero de esta forma, no se atiende a la diversidad étnica de sus alumnos y alumnas desde el proyecto educativo ni desde las programaciones de aula (Fresno, 1994). Un hecho que se refleja en los resultados de un estudio estatal sobre la convivencia en los centros de Educación Secundaria (Díaz-Aguado y col., 2008), en el que se obtiene que un 69.7% de los alumnos afirma que en

su aula se realiza “ninguna” o “muy pocas” actividades sobre el racismo y los daños que ocasiona. Aunque en las aulas no se hable de estos temas, los adolescentes tienen estereotipos de los distintos grupos y comparten prejuicios muy peligrosos hacia algunos de ellos.

Un estudio realizado por Merino (2005), resalta que la actitud del profesorado va a repercutir en las expectativas que tienen sobre el alumnado inmigrante extranjero, de manera que el profesorado con una actitud negativa hacia la integración de alumnado con cultura minoritaria, bajará las expectativas escolares de esos alumnos. De ahí que en su estudio se desvela en general un desconocimiento de las culturas de origen de su alumnado, se pasa a una aceptación “pasiva” más que un reconocimiento “activo” de la diversidad cultural. Por lo que no incluyen en su programación contenidos de estas culturas minoritarias que tienen en sus aulas. Otro aspecto de su estudio es en relación a la formación sobre educación intercultural, la cual no se suele abordar.

Rodríguez (2005) concluye, en un estudio realizado sobre las concepciones de los estudiantes de magisterio hacia la diversidad cultural, que los futuros docentes no rechazan la diversidad cultural, sino que tienen una conciencia vaga de la misma, si bien en términos generales es una actitud positiva. Aunque se puede señalar que la mayoría de los aspirantes a profesores se reconocen con poca formación en este campo, consideran que carecen de recursos suficientes para dar una respuesta de acuerdo con la situación planteada y no se encuentran preparados profesionalmente, pues su entrenamiento en este sentido es mínimo, cuando no inexistente.

Existe, por regla general, una vinculación estrecha de la interculturalidad con la presencia de niños extranjeros inmigrantes en el aula, por lo que se relaciona la educación intercultural, los programas y los objetivos con el fenómeno migratorio.

En la mentalidad de los estudiantes de Magisterio prevalece una actitud asimilacionista en relación con el alumnado de culturas minoritarias, fundamentada en la concepción de normalidad de la diferencia. La diferencia cultural aparece como asimilable a cualquier otra. Para los aspirantes al ejercicio de la docencia, el objetivo de la educación intercultural es la integración escolar de niños pertenecientes a minorías étnico-

culturales, es decir, la asimilación social y de las pautas educativas preexistentes en la escuela española.

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.

## **CAPÍTULO 4: LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL MARCO NORMATIVO**

En este capítulo se expone cómo la educación intercultural en Andalucía está avalada legalmente por diversos instrumentos normativos, además de un marco más amplio a nivel estatal y europeo que intenta cubrir y dar respuestas a esta temática.

### **4.1 Marco Normativo en Europa**

En el año 2010 se cumplió el 60 aniversario del Convenio Europeo de Derechos Humanos. Los miembros del Consejo de Europa están adheridos al *Convenio Para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales* (CEDH). Desde la aprobación de este convenio en 1950, se han realizado “Protocolos” de actuación en diversos ámbitos. El artículo 14 del CEDH recoge la prohibición de la discriminación, garantiza la igualdad de trato en el goce de los derechos y libertades reconocidas en el CEDH. Desde la década de 1990, se amplió la prohibición de la discriminación a otras áreas como la raza y el origen étnico.

#### **A. Tratado De Amsterdam (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C340/3 de 10 de noviembre de 1997)**

La entrada en vigor del Tratado de Amsterdam, el 1 de mayo de 1999 marcó un hito en la lucha contra la discriminación en la UE. Gracias a este Tratado, las instituciones europeas adquirieron competencias para regular la igualdad de trato en el acceso al empleo, la formación y la promoción profesional, así como a las condiciones de trabajo.

#### **B. Las Directivas 2000/43 (Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000) y 2000/78 (Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000)**

Así, en el año 2000, la Unión Europea, adoptó dos directivas para combatir la discriminación:

- Una directiva que *prohíbe la discriminación por origen racial o étnico en cualquier ámbito* (empleo, educación, seguridad social, salud, acceso a bienes y servicios, etc.): Directiva del Consejo 2000/43/CE, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.
- Una directiva que establece un marco *para evitar la discriminación en el empleo por motivos de religión o creencia, discapacidad, edad y orientación sexual* (Directiva del Consejo 2000/78/CE, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación).

Desde la aprobación de esta legislación cada uno de los 27 países miembros de la Unión Europea ha ido incorporando estas normativas a su propia legislación nacional. En España, estas directivas se transpusieron al ordenamiento jurídico a través de la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, creando un nuevo marco de protección legal ante casos de discriminación por origen racial o étnico en nuestro país. Esta norma comentada establece las bases para abordar la no discriminación. En nuestro caso, vinculado al contexto educativo en el cual nos movemos, es necesario tener en cuenta el principio de igualdad, en este caso en relación a la diversidad cultural.

Si tenemos en cuenta el principio de igualdad de trato aplicado a la educación, el respeto y los derechos mínimos vinculados más concretamente la diversidad cultural, se exponen los aspectos que se regulan al respecto.

### **C. El Tratado De Lisboa, de 1 de diciembre de 2009 (Diario Oficial de la Unión Europea, C83/1 de 30 de marzo de 2010)**

La entrada en vigor del Tratado de Lisboa en diciembre de 2009 ha reforzado las competencias de la UE en el ámbito de la igualdad de trato y la no discriminación:

- El *artículo 2 del Tratado de la Unión Europea* define la igualdad como uno de los valores centrales en los que se fundamenta la Unión, en el marco de una sociedad caracterizada por el pluralismo y la no discriminación.

- El artículo 19 del Tratado sobre el Funcionamiento de la Unión Europea establece que el Consejo de la Unión Europea, por unanimidad, y previa aprobación del Parlamento Europeo, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

En el título XII se contempla la educación, formación profesional, juventud y deporte, en el Artículo 165 (antiguo artículo 149 TCE) y lo expresa de la siguiente forma:

*1. La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.*

*La acción de la Unión se encaminará a:*

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.
- Promover la cooperación entre los centros docentes.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.
- *Favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos, y fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa.*
- *Fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

#### **D. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (Diario Oficial de la Unión Europea, C83/392 de 30 de marzo de 2010)**

En el preámbulo, se establece que *la Unión contribuye a defender y fomentar estos valores comunes dentro del respeto de la diversidad de culturas y tradiciones de los*

*pueblos de Europa, así como de la identidad nacional de los Estados miembros y de la organización de sus poderes públicos a escala nacional, regional y local; trata de fomentar un desarrollo equilibrado y sostenible y garantiza la libre circulación de personas, servicios, mercancías y capitales, así como la libertad de establecimiento.*

En el artículo 14 se expone el derecho a la educación. Estableciendo lo siguiente:

- *Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.*
- *Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.*
- *Se respeten, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.*

El artículo 21 aborda la prohibición de la discriminación, en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.

El artículo 22, menciona la diversidad cultural, religiosa y lingüística. La Unión respeta esta diversidad.

La Carta de Derechos Fundamentales posee el mismo rango que los Tratados de la Unión Europea y sobre el Funcionamiento de la Unión Europea.

Continuando con normativa, pero en este caso aunque de aplicación no sólo en Europa, si no a nivel internacional, podemos recordar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura. Mencionamos estas dos por su relevancia en este ámbito como fundamento jurídico internacional para el desarrollo de otras normativas vinculadas a la educación intercultural.

### **E. Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948**

El derecho a la educación de todos los niños arranca de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948*, concretándose en la Convención sobre los derechos del niño, que insiste en que el derecho a la educación incluye "*la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos*" y el acceso de todos los niños a la enseñanza general y profesional (art. 28: ONU, 1989).

### **F. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (2001)**

*La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (2001)*, recordó la proclamación de la *Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional (1966)*, cuyo primer artículo recoge:

*“Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad”.*

## **4.2 Marco Normativo Estatal**

### **A. Constitución Española (BOE n° 311, de 29 de diciembre de 1978)**

La Constitución Española, reconoce el principio de “igualdad legal” (art. 14), que prohíbe toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, etc., pero además reconoce el principio de “igualdad social” (art. 9.2), que obliga a los poderes públicos a crear las condiciones para que las personas y los grupos que se integran tengan una auténtica igualdad de oportunidades, eliminando los obstáculos económicos, culturales y sociales que se opongan. La constitución en su artículo 27.2 nos plantea: la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto

a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

### **B. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)**

Centrándonos en las leyes que regulan la educación formal, contamos con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (*LODE*), (*BOE nº 159, de 4 de julio de 1985*), en la que se dispone que los fines de la actividad educativa serán:

- Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Esta ley reconoce que los extranjeros que residen en España comparten los derechos reconocidos en el artículo primero de la Ley; establece en el apartado tercero del artículo primero que:

*“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo” equiparando sus derechos con el conjunto de la ciudadanía; y, en el apartado segundo del mismo artículo tres “...en ningún caso el ejercicio de ese derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno”.*

### **C. La Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social**

La Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, *sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (*BOE nº 10 de 12 de Enero de 2000*) establece con relación al derecho de educación, en su artículo 9 lo siguiente:

- Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
- En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.
- Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
- Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.
- Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.
- En el plano normativo estatal específico, cabe destacar que la formación habrá de llevarse a cabo desde el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, preparación para participar activamente en la vida social y cultural, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Asimismo, se destaca que el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, eliminando los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

#### **D. Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**

La Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006*), sobre la compensación de las desigualdades en educación, establece lo siguiente:

- A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta.
- La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.
- La ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

#### **E. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), (*BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013*), en el artículo único modifica el apartado g de la LOE y queda redactado de la siguiente forma:

*“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”.*

De esta forma, la LOMCE recoge la necesidad de atender a todo el alumnado independientemente de sus diferencias. En el marco que nos ocupa, las referidas a desigualdades culturales y sociales.

También se modifica el apartado k indicando que:

*“La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”.*

En este apartado se recoge la necesidad del trabajo de los centros educativos en materia de convivencia, y en este caso tenemos presente las dificultades de convivencia que suele tener el alumnado inmigrante extranjero.

### **4.3 Marco Normativo en Andalucía**

#### **A. Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía**

La Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía, (BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007). En esta ley se aprecia un marco de referencia con principios básicos del sistema educativo, entre los que se contempla el reconocimiento a la pluralidad y diversidad cultural. Teniendo en cuenta este principio, se considera fundamental que tal como dice el artículo 39, se contemple en el diseño, la planificación, el desarrollo y evaluación de los currículos, la perspectiva intercultural. No olvidando que para ello se necesita una formación del profesorado, mencionado en el artículo 115, que lleve a cabo programas para dar

respuesta educativa adecuada al alumnado inmigrante que llega a los centros docentes.

Centrémonos en los aspectos que vinculados a la atención del alumnado inmigrante establece esta ley:

- En el artículo 4 se plantean los principios del sistema educativo andaluz, entre los que se recoge el apartado g lo siguiente: *“Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social”*.
- En el artículo 39 haciendo mención a la educación en valores, se recoge en el apartado 5 que *“el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio”*.
- Así mismo, la ley andaluza recoge en el artículo 115, con respecto a la formación del profesorado, que *“la administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales”*.

#### **B. Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación**

En el año 1999 se publica en Andalucía la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (*BOJA nº 140, de 2 de diciembre de 1999*),

Si tenemos en cuenta los planteamientos de esta ley, y considerando que en el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al

sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del sistema. Tal como plantea Olmos (2006), la interculturalidad en el sistema educativo andaluz tiene un fuerte componente de compensación educativa.

- Tal como se menciona en el preámbulo:

*“(…) en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralismo cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios”.*

- El Capítulo V de esta ley hace referencia a la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales. Su artículo 17 recoge que:

*“Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, incluirán en sus Proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social”.*

- El artículo 18 trata las actuaciones de compensación y señala que:

*“La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa”.*

*“La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales,*

*voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados y experiencias de compensación educativa”.*

**C. Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas**

*El Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (boja nº 118 de 23 de junio de 2003) contribuye al desarrollo normativo esencial de la citada Ley 9/1999, de 18 de noviembre. Este Decreto establece un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural, al perteneciente a minorías étnicas o culturales que lo precisen, a quienes por razones sociales o familiares no puedan seguir un proceso normalizado de escolarización, como es el caso de los alumnos y alumnas de familias dedicadas a las tareas laborales de temporada o profesiones itinerantes y, finalmente, al alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad necesite atención educativa fuera de las instituciones. Más reciente es la incorporación al sistema educativo de alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas.*

*Un objetivo fundamental que pretende este Decreto es “Favorecer el desarrollo de la identidad cultural de las minorías étnicas, así como potenciar en la comunidad educativa actitudes de comunicación y respeto, eliminando los prejuicios promovidos por tópicos y estereotipos, de tal manera que se facilite su proceso de integración y participación social”.*

**D. Decreto 92/2006 de 9 de mayo por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009**

*Decreto 92/2006 de 9 de mayo por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, (BOJA nº 105 de 2 de junio de 2006) prorrogado aún, plantea una serie de cuestiones, reflexiones, objetivos, actuaciones y medidas en distintas áreas. Nos centramos en el ámbito educativo y menciona lo siguiente:*

La respuesta que la Junta viene dando desde el año 2001, mediante el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía trata, por una parte, de ofrecer a los inmigrantes las redes normalizadas de nuestros servicios educativos, sanitarios, etc., mejorándolos e incrementándolos, para no provocar merma de la oferta en la población de acogida.

No se trata tan sólo de evitar la duplicidad de redes públicas, sino de incentivar y favorecer la normalización como elemento de integración que actúa tanto sobre los inmigrantes como sobre la población de acogida. Un buen indicador de integración de la población inmigrante es el grado de utilización normalizada de los servicios públicos.

Por otra parte, se trata de llevar a cabo una tarea intensa y permanente de sensibilización educativa, cultural y social, para generar actitudes positivas ante el hecho migratorio. La continua e intensa sensibilización de la sociedad andaluza en su conjunto –de los andaluces que ya estaban y de estos nuevos andaluces – para prevenir y combatir las actitudes de incomprensión, de miedo y de rechazo que innegablemente existen en sectores de la población, requiere además del concurso de los medios de comunicación y del tejido social andaluz, la dotación de amplios recursos presupuestarios.

Entre los objetivos del II Plan se plantea el de *“Asegurar el acceso, en condiciones de igualdad y equidad, de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso”*.

Entre las áreas de Intervención cabe mencionar la que dedica al Área socio- educativa, donde se desarrollan aquellas actuaciones que buscan la integración de las personas de origen extranjero en el marco de la política educativa de la Junta de Andalucía,

incluyendo las que fomentan una participación más alta por parte del alumnado y sus familias, prestando especial atención a los posibles problemas de identidad cultural de los menores inmigrantes. Dentro de esta área se incluyen las medidas destinadas a la Educación Permanente de Adultos Extranjeros, ya que son actuaciones educativas.

Ante la realidad existente, se plantea la necesidad de prestar atención educativa a los niños y niñas de familias inmigrantes, de manera que se garantice el acceso universal a la educación obligatoria. También se hace necesaria la ampliación de la concepción de la escuela, incorporando una perspectiva de diversidad cultural, así como ejecutar acciones formativas dirigidas a las personas adultas, que permitan una revisión de la educación permanente dentro del desarrollo personal y como apoyo a la adquisición de la competencia profesional en conexión con las directrices de la Unión Europea.

El sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma tiene un carácter universal que garantiza el acceso gratuito a la educación básica obligatoria a toda persona que resida en nuestra región, con independencia de cualquier otra circunstancia. La política educativa practicada en Andalucía intenta ofrecer un medio educativo para la convivencia y la interculturalidad que, con el transcurrir del tiempo, mejore y sirva de sustrato para la enseñanza, la transmisión y el ejercicio de valores tan importantes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el rechazo a toda forma de xenofobia y racismo.

La inmigración conlleva retos muy importantes para cualquier profesional de la educación, que debe trabajar contra la exclusión social y mostrar al mismo tiempo la riqueza de las diferencias. Uno de los desafíos que plantea nuestra sociedad actual para la profesión docente es, sin duda, la mejora de la atención a la diversidad en nuestras escuelas y centros educativos. El clima del centro, su política educativa, la organización curricular, la organización de los recursos, entre otros, son factores que determinan una adecuada atención educativa. Este conjunto de estrategias y conocimientos debe permitir a alumnos y alumnas progresar en su propio proceso de aprendizaje, adaptándose a sus múltiples y distintas características: intereses, capacidades, estilos de aprendizaje, procedencia... El tratamiento de la diversidad plantea a la escuela la necesidad de adaptarse más a su entorno obligándola a replantear la calidad de la práctica escolar desde su globalidad.

Como consecuencia de lo anterior se hace necesario un nuevo esfuerzo por diseñar estrategias de formación del profesorado adaptadas a las nuevas necesidades derivadas de la inclusión del alumnado inmigrante.

En nuestro sistema educativo, y como reflejo de una realidad social cambiante, la educación intercultural se ha convertido actualmente en un tema prioritario. Con ello se persigue que los intercambios, relaciones y recreaciones culturales entre grupos distintos se establezcan desde situaciones de igualdad, lo que favorecerá una mejora de la atención educativa al alumnado inmigrado que, en ocasiones, padece condiciones sociales desfavorables y situaciones de alto riesgo académico.

El Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes es una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación, con el fin de potenciar el valor de la Proyectos de Centro basados en la atención a esta diversidad y en el intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro docente, para favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.

Las Administraciones Públicas garantizan la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite. Los extranjeros residentes tienen derecho a la educación de naturaleza obligatoria como no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles, a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

Los poderes públicos promueven que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural. Al mismo tiempo, los extranjeros residentes pueden acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes, pudiendo crear y dirigir centros, de acuerdo con dichas disposiciones.

Los objetivos y medidas incluidos en el Área socioeducativa del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, están diseñados con el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir practicando valores como la igualdad, el respeto, la solidaridad y el aprendizaje mutuo, lo que implica establecer objetivos específicos referidos a la escolarización, la puesta en marcha de modelos educativos que asuman el compromiso de la interculturalidad, el aprendizaje de la lengua materna, la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa y en el entorno social y la promoción educativa, social y laboral de las personas adultas inmigrantes.

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte a través de las Direcciones Generales de participación y Solidaridad en la Educación, Planificación y Centros, Innovación y Formación del Profesorado y Formación Profesional y Educación Permanente hace posible el cumplimiento de estos objetivos y medidas.

**E. Orden de 15 de enero de 2007, regula las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística**

*Por otra parte, La Orden de 15 de enero de 2007, regula las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística, (BOJA de 14 de Febrero de 2007), viene a desarrollar algunas de las actuaciones del II Plan Integral para la inmigración en Andalucía.*

Esta Orden tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Es de aplicación en los centros docentes públicos andaluces que imparten enseñanzas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.

Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante desarrollan medidas y actuaciones que favorecen su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Con esta orden se pretende fomentar el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro recogiendo aspectos tales como acogida del alumnado inmigrante, aprendizaje del español como lengua vehicular, mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante,...

La orden alude a la obligatoriedad de contemplar en las programaciones didácticas la atención a este alumnado. Así como analizar las necesidades formativas del profesorado en relación con la educación intercultural.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente. Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria.

Según establece la orden, las funciones del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, con carácter general, son todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se contempla que los centros docentes podrán desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante que promuevan el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa.

La Consejería de Educación, a través de los objetivos socio-educativos del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, viene a desarrollar el conjunto de acciones que dan repuesta a la diversidad cultural en los centros docentes públicos andaluces de la Comunidad Autónoma. A raíz de este Plan, se desarrolla la orden de 8 de enero de 2008 a la que hacemos referencia en el siguiente apartado.

**F. Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de Subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante**

En el artículo uno, la orden marca como objeto establecer las bases para la concesión de subvenciones, instrumentalizadas a través de Convenios de Cooperación con las Entidades Locales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, encaminadas entre otras a realizar Proyectos de Intervención Socioeducativa para la atención del alumnado Inmigrante, según el marco de lo establecido en el Decreto 167/2003, de 17 de junio.

En el artículo dos, entre los objetivos y actuaciones que plantea, en el apartado g se refiere a: *“Plena incorporación del alumnado inmigrante y de sus familias en el entorno escolar y social”*. Para recibir estas ayudas, las Entidades correspondientes tienen que elaborar un proyecto y en el artículo tres referido a los apartados del proyecto se menciona en el apartado g que incluirán: *“las intervenciones para asegurar la integración escolar social efectiva del alumnado inmigrante y de sus respectivas familias, incluyendo, en su caso, labores de mediación intercultural”*.

El artículo seis se alude a los criterios de valoración de los proyectos, siendo entre otros para priorizar los proyectos los siguientes:

- *Actuaciones dirigidas a lograr la permanencia del alumnado en las localidades y centros de origen, así como a la integración escolar y social del alumnado inmigrante y de sus respectivas familias.*
- *Tasa de alumnado inmigrante en la zona de actuación.*
- *Coordinación de la Entidad Local con los centros educativos en materia de absentismo escolar y de mediación intercultural.*

**G. Las instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del Programa de Apoyo Lingüístico para inmigrantes.**

La Consejería de Educación, recoge en la LEA, en el artículo 113, el principio de equidad para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todo el alumnado. Para el desarrollo de este objetivo, establece unas acciones de carácter compensatorio para atender a las necesidades del alumnado que lo necesiten. Por esta razón plantea estas instrucciones que marcan las directrices para poner en marcha el Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo Lingüístico en los centros que escolaricen alumnado inmigrante que lo necesiten. Facilitando así la organización, el funcionamiento y la gestión en los centros educativos de la comunidad autónoma andaluza.

El programa de acompañamiento escolar es un recurso que sirve para compensar necesidades asociadas a la consecución de las competencias básicas relacionadas con la comunicación lingüística y con el razonamiento matemático.

El programa de apoyo lingüístico para inmigrantes tiene la finalidad de reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular en el alumnado que así lo requiera.

Están dirigidos al alumnado escolarizado en los centros educativos que reciben acciones de carácter compensatorio. Ambos programas también se aplican al alumnado que por motivos relacionados con la salud no pueda asistir a los centros educativos.

Estos programas tienen como objetivos:

- Favorecer la inclusión social y educativa del alumnado que requiera esta medida. Contribuir a la consecución de los objetivos establecidos en el currículum de las etapas de primaria y de educación secundaria
- Optimizar la transformación social y cultural de un centro y de la comunidad educativa.

- Establecer cauces de participación y coordinación entre todos los agentes involucrados en el sistema educativo para contribuir al desarrollo integral del alumnado desde una visión holística de la educación.
- Contribuir a mejorar la convivencia valorando la multiculturalidad y las diferencias individuales como fuente de aprendizaje y crecimiento personal y social.

## **PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 5: PROBLEMA, OBJETIVOS E INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1 Problema**

El problema de investigación es una pregunta, que el investigador se hace, sobre un fenómeno o conjunto de fenómenos a los que no puede dar explicación con los conocimientos que posee.

#### **5.1.1 Planteamiento del problema**

Nuestro problema de investigación se origina tras la revisión de investigaciones previas con el mismo objeto de estudio y por la experiencia que experimentamos en nuestros centros educativos al contar con un importante número de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en las aulas.

La institución educativa es un agente activo en la educación de valores como la tolerancia y el respeto hacia otras culturas. Esto supone un reto educativo, en el sentido de aportar respuestas teórico-prácticas para la formación de personas tolerantes y respetuosas con la diferencia, en un marco social democrático de igualdad y solidaridad. Andalucía es una Comunidad que registra el fenómeno de la inmigración de un modo singular al ser puerta de entrada del norte de África, puente de paso hacia el resto de España y Europa y punto de destino de países africanos y latinoamericanos.

La propia cultura andaluza es el resultado de la mezcla de todos los movimientos migratorios a lo largo de todas las épocas, que han contribuido al intercambio con su capital humano y sus valores. En este sentido, se puede afirmar que nuestra sociedad, como todas las sociedades, es multicultural. Las sociedades desarrolladas del futuro también serán sociedades de mestizaje. La cuestión que en estos momentos nos plantea la inmigración es la desigualdad estructural de un mundo globalizado en el que predomina un nuevo racismo, basado no sólo en la raza, sino también en las culturas, y que practica la segregación sistemática de los diferentes, extranjeros o inmigrantes.

El profesorado debe marcarse la consecución de un gran reto, beneficios para todos sus alumnos y alumnas, potenciar al máximo su desarrollo personal. También la comunidad educativa debe procurar que el proceso de absorción sea lo menos traumático posible. De forma que se consiga que la cultura de llegada no se sienta desplazada, que no se lleguen a producir situaciones de automarginación producidas en su mayoría, por el desconocimiento de las claves culturales de la sociedad de acogida. Y por último, para que la convivencia entre distintas culturas no llegue a suponer en ningún momento una amenaza para ninguna de ellas, deben potenciarse los procesos de autoaprendizaje.

El Informe Delors de la UNESCO (1996) indicaba los cuatro pilares básicos de la educación para el Siglo XXI, que sigue vigente su contenido y son los siguientes: Aprende a conocer, Aprende a hacer, Aprende a vivir juntos y Aprende a ser.

El pilar de “*Aprende a vivir juntos*” se centra en habilitar al individuo para vivir en un contexto de igualdad, tomando conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos. Este pilar debe ser el sustento de la pedagogía intercultural que se debe llevar a la práctica en las instituciones educativas.

Desde la investigación educativa, consideramos importante conocer los estereotipos, prejuicios y discriminación de la población juvenil hacia otras culturas, en una zona de gran diversidad cultural y por lo tanto de riesgo de racismo y xenofobia, generadores ambos aspectos de conflictos y de violencia.

Por todas estas aportaciones y reflexiones realizadas, planteamos el problema de investigación de la siguiente forma:

**“ESTUDIAR LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL”.**

Hemos seleccionado esta etapa educativa puesto que viene a coincidir con la adolescencia. Éste es un período crítico para la formación de la identidad personal y también para la identidad social y étnica. Además, hay una mayor implicación del adolescente en las relaciones interpersonales y en el contexto social en general (Durkin,

1995). De esta forma, podemos aprovechar estas características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas a estas edades para una posible intervención psicopedagógica.

### **5.1.2 Origen del problema**

El problema puede estar motivado por factores diferentes:

- La experiencia. El conocimiento de los contextos en los que ocurren los hechos educativos son una importante fuente de problemas.
- Las propias teorías científicas. Las teorías educativas dan respuesta a muchos de los fenómenos que ocurren a lo largo del proceso educativo, pero su campo de acción puede ampliarse a otro conjunto de situaciones, planteando nuevos interrogantes, en este proceso generalizador, que hacen posible el progreso de la ciencia. Además de generalizar los constructos teóricos a nuevas situaciones para intentar dar respuestas explicativas, el científico sabe que las teorías no son absolutamente verdaderas, o sea, que sus principios generales no han sido probados en todos los casos y que, por lo tanto, su aplicabilidad será hipotética hasta que no se someta a prueba.
- Conocimiento de investigaciones previas sobre el mismo o similar objeto de estudio. A partir de lecturas sobre otras investigaciones pueden surgir preguntas sobre lagunas detectadas, o generarse nuevas ideas a partir del conocimiento de una situación concreta.

Nuestro problema de investigación surge como respuesta a las necesidades percibidas en las prácticas docentes, dada la necesidad que hay de mejorar la convivencia escolar y fomentar el respeto a la diversidad y la tolerancia entre los alumnos y alumnas que conviven en un mismo espacio educativo. Lo cual nos hace pensar que aunque se han realizado importantes estudios que abordan nuestro problema de investigación, nos vemos en la necesidad de contextualizarlo, dada la limitación de generalizar datos y conclusiones obtenidas de otros estudios realizados en otros contextos o realidades diferentes a la que nosotros estudiamos, marcado por la propia especificidad del problema en sí, las actitudes de los estudiantes como un elemento personal e intrínseco de cada individuo y poco generalizable a lo que otros puedan sentir, pensar o actuar ante la diversidad cultural.

### 5.1.3 Criterios de selección del problema

Cuando el investigador se plantea un problema de investigación, debe cerciorarse de que éste sea lo suficientemente importante como para dedicarle el esfuerzo económico y de tiempo que exige su estudio.

Ary y otros (1982, cit. en Buendía, 1992), plantean los siguientes criterios para juzgar la importancia de un problema educativo:

- La solución de un problema debe de contribuir a aumentar el cuerpo de conocimientos organizados de la Pedagogía. Un problema surge porque existen lagunas en el conocimiento, que deben completarse con el estudio de la situación, o bien porque existen hipótesis contradictorias, de investigaciones anteriores, y deseamos someterlas a prueba. Si el problema que se investiga no llega a satisfacer las necesidades teóricas, al menos debe dar una respuesta a las necesidades prácticas de los docentes; un problema trivial, cuya solución no enriquece la teoría ni es útil en la práctica educativa, debe desecharse, y volcar el esfuerzo en cuestiones de mayor interés teórico o práctico.
- El problema debe conducir a nuevos problemas y a investigaciones posteriores. A lo largo del proceso surgen múltiples interrogantes que son origen de nuevas investigaciones.

Se debe elegir un problema investigable. No todos los problemas pueden ser objeto de investigación. Arnau (1978, cit. en Buendía, 1992) dice que un problema es resoluble cuando existen argumentos empíricos que permiten responder sí o no.

McGuigan (1960, cit. en Buendía, 1992) plantea cuatro razones por las que un problema puede no ser investigable:

- Falta de estructura de elaboración.
- Utilización de términos ambiguos y poco claros.
- Imposibilidad de obtener datos relevantes.
- Circularidad viciosa, cuando la respuesta está basada en la pregunta y ésta en la respuesta.

Nuestro problema de investigación se ha planteado teniendo en cuenta una serie de criterios fundamentales para dar respuesta a una realidad que impregna a nuestra sociedad en distintas dimensiones y contextos: social, político, económico, educativo etc. Se trata de la multiculturalidad. Centrándonos en el contexto que nos ocupa, el educativo, este problema se ha seleccionado para completar estudios anteriores. Ante la diversidad de culturas que se mezclan en un mismo entorno, vemos necesario partir de un análisis de la realidad de los inmigrantes extranjeros en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, en relación con las actitudes de los jóvenes en contextos multiculturales.

#### **5.1.4 Supuestos básicos del problema**

El problema de investigación debe responder a tres criterios básicos (Ary, 1982, cit. en Buendía, 1992):

- Claridad. Cualquier otra persona que lea el problema debe entender a qué cuestiones se pretende responder con la investigación.
- Concisión. Con frecuencia una de las tareas más difíciles de todo el proceso investigador es la formulación clara y concisa del problema.
- Operatividad. El problema que no está planteado en términos operativos presenta bastantes dificultades para entender sus elementos constitutivos. El planteamiento operacional consiste en especificar no sólo el fenómeno, sino en qué unidades van a ser medidos cada uno de esos elementos.

En la formulación del problema hemos intentado respetar los criterios enumerados anteriormente, atendiendo: por un lado, a la claridad, para que sea de fácil acceso a cualquier persona que pretenda conocer nuestro estudio. Por otro lado, se ha intentado que sea conciso, aunque dada la diversidad y cantidad de factores que influyen en el objeto de nuestro estudio, es difícil concretar lo estrictamente necesario. Además se ha planteado de la forma más operativa posible para conseguir una visión amplia de todos los elementos que constituyen nuestro tema de investigación.

## 5.2 Objetivos

La finalidad que se persigue en esta investigación es conocer las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria residentes en una zona con alta recepción de inmigrantes extranjeros.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1.- Conocer el nivel de información y conocimiento que tienen los estudiantes sobre personas de otros países.
- 2.- Conocer las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el respeto a la diferencia cultural y a la igualdad de derechos y deberes.
- 3.- Conocer los sentimientos y emociones de los estudiantes hacia personas de otros países.
- 4.- Conocer las actuaciones o predisposición a actuar para ayudar a personas de otros países.
- 5.- Conocer la incidencia de los factores: sexo, curso o país de nacimiento en las actitudes hacia la diversidad cultural.

Por tanto, se pretende abordar las tres dimensiones de las actitudes interculturales: cognitiva, afectiva y conductual. Teniendo en cuenta que el objetivo uno y dos hace referencia a la dimensión cognitiva. El objetivo tres se refiere a la dimensión afectiva; el objetivo cuatro está vinculado a la dimensión conductual. Por otro lado, se hace mención a un último objetivo que va dirigido a analizar las actitudes según el sexo, el curso y el país de nacimiento de las personas encuestadas.

## 5.3 Interrogantes de investigación

Buendía (1992) señala que la formulación de la hipótesis es la solución tentativa al problema de investigación. Los dos requisitos que debe reunir una hipótesis correctamente formulada son: primero, que exprese la relación que se espera encontrar entre las variables y, segundo, que estas variables sean mensurables. Si carece de uno o de ambos requisitos, no podrá ser considerada hipótesis científica.

En la investigación experimental y cuasi-experimental, siempre hay una hipótesis, y en la medida en que más complejo es el problema, más hipótesis se plantean. La validación de todas y cada una de ellas no implica confirmación. Podrán ser confirmadas o no por los datos; pero el valor de la investigación no varía en ambos casos, pues avances tan importantes ha hecho la ciencia con la confirmación de hipótesis como con la negación de las mismas.

No todas las investigaciones que intentar dar respuesta a un problema educativo tienen que formular forzosamente hipótesis. En las investigaciones históricas y descriptivas, pueden plantearse hipótesis o puede simplemente tener como objetivo la descripción de los hechos y situaciones, sin establecer una hipotética relación de variables. En este caso, la finalidad del investigador será buscar la información necesaria para poder realizar descripciones. No obstante, hay estudios históricos que parten de una hipótesis de investigación y, con la información recogida (datos obtenidos), se procede a su verificación.

En nuestra investigación no se plantean hipótesis dado que se trata de un estudio descriptivo y no hemos considerado oportuno verificar datos, sino recoger y describir información sobre nuestro tema de estudio.

A continuación, en el cuadro 6, se muestran los diferentes interrogantes de investigación en relación con los objetivos que se relacionan.

Cuadro 6: Interrogantes de investigación en relación con los objetivos correspondientes

OBJETIVOS	INTERROGANTES
<p>1.- Conocer el nivel de información y conocimiento que tienen los estudiantes sobre personas de otros países.</p>	<p>-¿Qué nivel de información y conocimientos tienen los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria acerca de las culturas propias de sus compañeros y compañeras procedentes de otros países?</p> <p>-¿En qué medida muestran interés por conocer datos culturales, religiosos, familiares, económicos, etc de las personas inmigrantes?</p>
<p>2.- Conocer las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el respeto a la diferencia cultural y a la igualdad de derechos y deberes.</p>	<p>-¿Cuáles son las percepciones y las creencias que tienen los estudiantes de E.S.O. sobre el respeto a la diferencia cultural?</p> <p>-¿Qué opinan los estudiantes ante la igualdad de trato en educación a todos los alumnos y alumnas por igual a pesar de sus diferencias de origen cultural?</p>
<p>3.- Conocer los sentimientos y emociones de los estudiantes hacia personas de otros países.</p>	<p>-¿Qué tipo de relaciones manifiestan los alumnos y alumnas con otros alumnos y alumnas que proceden de un país distinto al suyo?</p> <p>-¿Cómo abordan la convivencia multicultural los adolescentes?</p> <p>-¿Qué nivel de aceptación tienen los alumnos y las alumnas inmigrantes extranjeros por parte de sus compañeros y compañeras?</p>
<p>4.- Conocer las actitudes de los adolescentes respecto a las acciones de ayuda a las personas necesitadas de otros países.</p>	<p>-¿Qué actitudes muestran los estudiantes hacia la ayuda y cooperación a compañeros y compañeras de otro país de origen diferente al suyo?</p> <p>-¿En qué medida los alumnos y alumnas consideran como una responsabilidad moral, el hecho de solidarizarse con las personas que llegan a nuestro país, procedentes de otros países, en condiciones desfavorecidas?</p>

## **CAPÍTULO 6: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se ha abordado el enfoque metodológico adoptado para responder a nuestros objetivos de investigación, así como las dimensiones y variables que guían el estudio. Además se hace una descripción de la población y muestra seleccionadas; así mismo, señalamos el proceso de recogida de datos, donde se mencionan los instrumentos y técnicas de investigación más adecuados para nuestro trabajo. Se trata de un cuestionario, una escala de diferencial semántico y grupos de discusión. Posteriormente se hace mención al análisis de datos realizado.

### **6.1 Enfoque metodológico**

El tipo de diseño que se ha utilizado en este trabajo de investigación está basado en el enfoque multimétodo, utilizando como estrategia básica la *triangulación*. Por ello, pasemos a presentar un marco conceptual de este enfoque utilizado.

El uso de diseños de investigación de métodos múltiples para abordar un mismo objeto de estudio, ha recibido diferentes denominaciones en la literatura. Así, Tashakkori y Teddlie (2003) han identificado, al menos tres categorías de este tipo de diseño, ellas son: métodos mixtos, modelo múltiple y multimétodo. Sin embargo, a pesar de su semejanza, ellos se diferencian entre sí. El diseño de método mixto es aquel en el que, teniendo una orientación epistémica común, permite integrar subsidiariamente estrategias y procedimientos de otro enfoque de investigación para estudiar un mismo objeto. El diseño de modelo múltiple supone la utilización de los enfoques cuantitativo y cualitativo en cada una de las fases del proceso de investigación (concepción de la investigación y preguntas asociadas, selección del enfoque de investigación levantamiento y análisis de la información, interpretación de los resultados e inferencia).

Finalmente, en el diseño multimétodo se utilizan los enfoques cuantitativo y cualitativo de manera independiente sobre un mismo objeto de estudio y finalmente se valida la información obtenida mediante el procedimiento de la triangulación.

### **6.1.1 Triangulación**

En este estudio se utiliza la triangulación, por lo que nos centraremos en describir esta estrategia.

#### **A. Aspectos conceptuales**

En cuanto al significado de la palabra, autores como Arias (2000, cit. por Vallejo, 2009) explican que la triangulación es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida.

Desde otra perspectiva, Campbell y Fiske (cit. por Vallejo, 2009) son conocidos en la literatura como los primeros en aplicar la triangulación en la investigación, en el año de 1959 .

En base a estos criterios, se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías. Kimchi y otras (1991, cit. por Vallejo, 2009) asumen la definición de Denzin (1970, cit. por Vallejo) sobre la triangulación en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular.

Para Cowman (1993, cit. por Vallejo), la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga.

Por su parte, Morse (1991, cit. por Vallejo, 2009) define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el problema de investigación. Cuando un método de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo “tri” de triangulación no hace referencia, literalmente a la utilización de tres tipos de medida, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Para Pérez (2000, cit. por Vallejo, 2009) la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Los datos cualitativos por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica.

A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad.

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos del evento con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro, de esta manera proporcionarán al

investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana.

### **B. Tipos**

De acuerdo con Rodríguez (2005), Arias (2000), Pérez (2000), entre otros, (cit. por Vallejo, 2009), la triangulación puede ser de datos, orientada en el tiempo y en el espacio, de persona, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple. A continuación se detalla cada una de éstas.

La triangulación de datos supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. La confrontación de los datos puede estar basada en criterios espacio-temporales y niveles de análisis.

Según Arias (2000) en esta tipología se considera como el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación. A su vez, la triangulación de datos en el tiempo implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales.

Pérez (2000) sostiene que en este tipo de triangulación se intenta considerar el factor de cambio y el de proceso mediante la utilización de diseño de cortes a través de secciones y mediante diseños longitudinales para analizar tendencias a lo largo del tiempo. Recoge información contrastada de los diferentes momentos, utilizando el antes en el que se sitúa la iniciativa y el diseño del mismo, el durante en el que se escalonan temporalmente diferentes fases de la acción y el después en el que se producen algunos efectos y las repercusiones producidas en los sujetos y en los ambientes.

Igualmente, Arias (2000) señala que en este tipo de triangulación la recolección de datos del mismo fenómeno se hace en diferentes puntos en el tiempo; dando en estos estudios relevancia al tiempo. Los estudios longitudinales no se consideran con triangulación temporal porque el objetivo de un estudio longitudinal es documentar cambios sobre el

tiempo y el propósito de la triangulación temporal es validar la congruencia del mismo fenómeno a través de diferentes puntos en el tiempo.

De igual manera, la triangulación de datos en el espacio recurre a poblaciones heterogéneas para incrementar la variedad de las observaciones.

Pérez (2000) refiere que por medio de técnicas transculturales, este tipo de triangulación trata de vencer el parroquianismo de estudios efectuados en el mismo país o dentro de la misma subcultura, utilizando técnicas a través de varias culturas.

Dentro de este orden de ideas, Arias (2000) indica que la triangulación espacial es la recolección de datos del mismo fenómeno en diferentes sitios. El espacio debe ser la variable central. Los estudios en los cuales los datos son recolectados en múltiples sitios pero no son cruzados, no se consideran triangulación espacial. En esta, los datos son recolectados en dos o más escenarios y las pruebas de consistencia se analizan cruzando los lugares.

Por su parte, la *triangulación de persona* es la recolección de datos de, al menos, dos de los tres niveles de persona: individuos, parejas, familias, grupos o colectivos (comunidades, organizaciones o sociedades). El investigador puede recolectar los datos de individuos, parejas o grupos, o cada uno de los tres tipos. La recolección de datos de una fuente se usa para validar los datos de las otras fuentes o una sola. Cada nivel de datos es usado para validar los hallazgos del otro nivel.

Por otra parte, el autor antes mencionado propone la *triangulación de investigador* la cual significa que se emplean múltiples observadores, opuesto a uno singular. Más investigadores, en efecto, emplean múltiples observadores, aunque todos ellos no ocupen roles igualmente prominentes en el proceso observacional actual. Al triangular, se remueve el sesgo potencial que proviene de una sola persona y se asegura una considerable confiabilidad en las observaciones.

Múltiples observadores pueden no concordar en lo que observan, dado que cada observador tiene experiencias interaccionales únicas en el fenómeno observado.

La triangulación de investigador se da cuando dos o más investigadores entrenados con divergentes antecedentes exploran el mismo fenómeno. Se considera que ocurre cuando:

- Cada investigador tiene un papel prominente en el estudio,
- La experiencia de cada investigador es diferente y
- El sesgo disciplinar de cada investigador es evidente en el estudio.

Pérez (2000) indica que la *triangulación teórica* se basa en la preferencia de teorías alternativas o competitivas sobre la utilización de un solo punto de vista. Se emplean diferentes perspectivas coincidentes en un mismo objetivo. Siguiendo los criterios de Rodríguez (2005) este tipo de triangulación define el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos. A su vez, está orientada al contraste de hipótesis causales rivales. Es evidente que confrontar distintas teorías en un mismo grupo de datos permite una crítica eficiente coherente con el método científico.

Es importante destacar que este tipo de triangulación contempla proposiciones que contradicen los sistemas teóricos imperantes. De esta manera, las explicaciones alternativas son reconsideradas desde el inicio. Por otra parte, Arias (2000) señala que la triangulación metodológica puede ser dentro de métodos y entre métodos. Se trata simplemente del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos.

La primera, es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable. El uso de dos o más medidas cuantitativas del mismo fenómeno en un estudio, la inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, son ejemplos de triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos. Esta forma es empleada con más frecuencia cuando las unidades observacionales se ven como multidimensionales. El investigador toma un método y emplea múltiples estrategias para examinar los datos.

Por su parte, la *triangulación entre métodos* es una forma más sofisticada de combinar triangulación de métodos disímiles para iluminar la misma clase de fenómenos. Lo racional en esta estrategia es que las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro; y con combinación de métodos, los observadores alcanzan lo mejor de cada cual, superan su debilidad. Esta triangulación puede tomar varias formas pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias.

De igual manera, según Pérez (2000) la triangulación metodológica utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Ésta, se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos. En el primer caso, cuando las unidades observacionales son multidimensionales, “entre métodos”, sí se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones incluyendo el uso de más de un método para alcanzar el logro de un objetivo dado. Este tipo de triangulación es el que se utiliza con más frecuencia.

Dentro de este orden de ideas, para Arias (2000), la triangulación múltiple ocurre cuando se usa más de un tipo de triangulación en el análisis del mismo evento aportando un sentido más comprensivo y satisfactorio del fenómeno, en otras palabras, es la combinación de dos o más tipos de triangulación en un estudio.

El uso de triangulación dentro de métodos y de triangulación de investigador en un estudio o el uso de triangulación dentro de métodos y entre métodos en un estudio son dos ejemplos de triangulación múltiple. En resumidas cuentas, el investigador combinará aquellas fuentes o métodos que al complementarse logren un cuadro más completo de la temática que se está investigando según las circunstancias y la naturaleza del mismo proceso investigativo lo permitan.

### **C. Principios**

Arias (2000) explica la importancia de explorar los principios que subyacen en el uso de la triangulación, esencialmente, la metodológica cuando se combinan métodos cualitativos y cuantitativos. Estos principios están relacionados con la consistencia entre

el propósito de investigación, el problema de investigación, el método usado, la selección de la muestra y la interpretación de los resultados. La triangulación metodológica puede clasificarse como simultánea o secuencial. La primera cuando se usan los métodos cualitativos o cuantitativos al mismo tiempo.

En ese caso la interacción entre los dos grupos de datos durante la recolección es limitada, pero los hallazgos complementan a uno y a otro al final del estudio. La triangulación secuencial se usa si los resultados de un método son esenciales para la planeación del otro método. El método cualitativo se completa antes de implementar el método cuantitativo o viceversa.

#### **D. Combinación de resultados**

La triangulación no es una técnica de validación concurrente. Aunque se pueden usar las mismas estrategias, estas se implementan en un estudio por diferentes razones. El propósito de la validación concurrente es acertar si los resultados de medir el mismo concepto por los dos métodos, son equivalentes. El propósito de la triangulación simultánea es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tópico más que replicar los resultados. En otras palabras, la triangulación es más un método para obtener hallazgos complementarios que resultados fuertes y contribuir a la teoría y al desarrollo del conocimiento. Es importante destacar que, la triangulación como una estrategia de investigación representa la integración de dos aproximaciones de investigación, puesto que ésta, por reconciliar las asunciones paradigmáticas de los métodos cuantitativo y cualitativo, provee riqueza y datos productivos. En resumen, la triangulación ofrece una alternativa bipolar, aproxima lo cuantitativo y lo cualitativo.

El debate cualitativo-cuantitativo continúa en desarrollo. La aproximación cuantitativa ha sido asociada exclusivamente con el paradigma empírico-analítico y mira las causas del comportamiento humano a través de observaciones objetivas y datos cuantificables. Por su parte, el paradigma cualitativo emerge de una tradición sociológica y antropológica, en donde las técnicas de obtención de datos permiten la observación del mundo desde la perspectiva del sujeto, no del investigador.

Asimismo, el método cualitativo desarrolla teoría inductivamente a partir de los datos; en la investigación cuantitativa se hace deductivamente y sus métodos son animados primariamente como una teoría estable, es decir, susceptibles de someterse a prueba.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, en nuestro estudio se ha procedido a realizar la triangulación entre métodos y se puede visualizar con el esquema mostrado en la figura 11. En dicho esquema, se parte de los objetivos del estudio, se proponen dos metodologías de investigación, representadas en cada rama de la figura, que confluyen en unos resultados y en unas conclusiones al respecto.

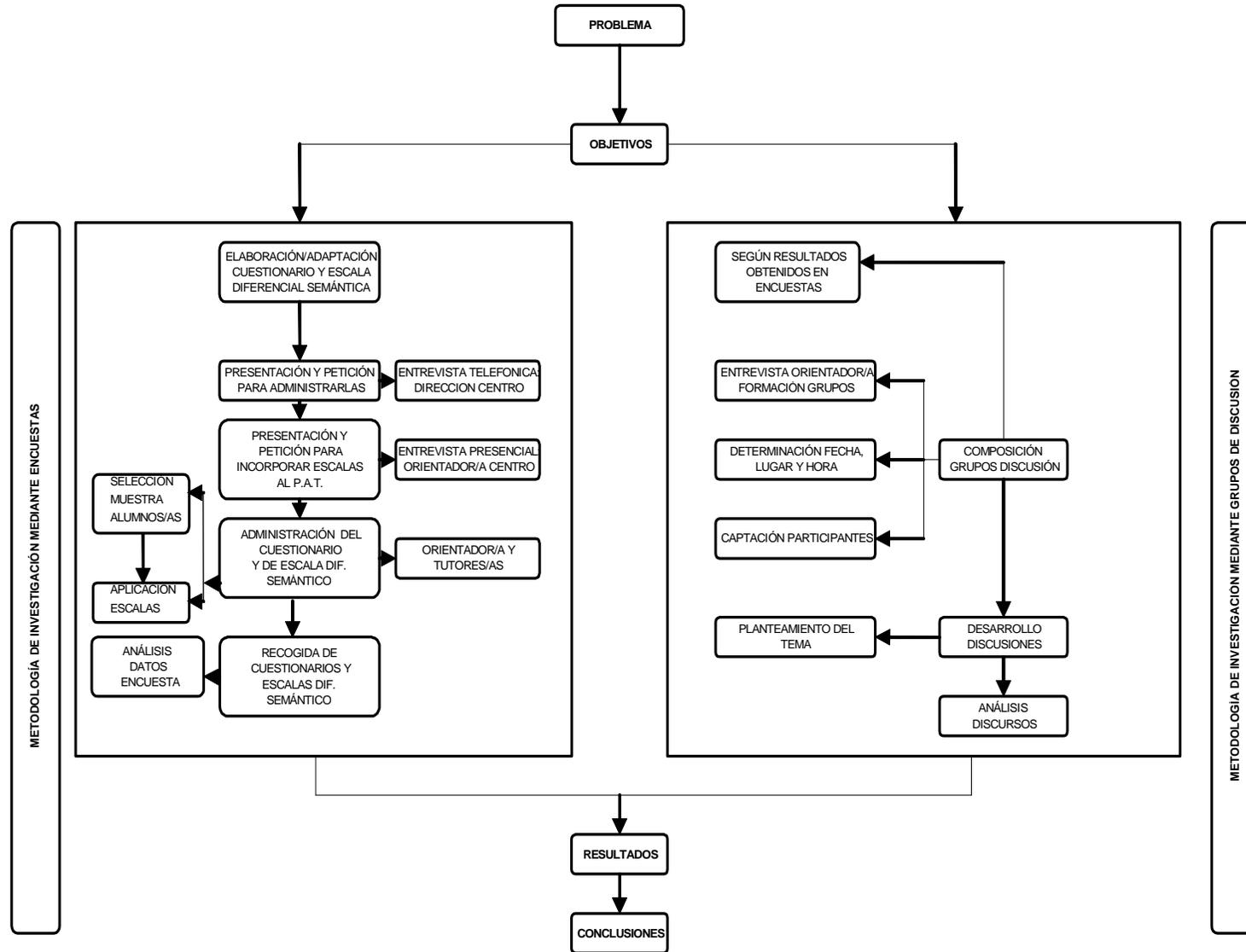


Figura 11: Triangulación

## 6.2 Variables y temas

En este apartado se describen las variables y los temas que se han tratado en la investigación. Se han utilizado una serie de variables cuantitativas, resultado de medir mediante escala tipo Likert las actitudes del alumnado, y se han considerado una serie de temas sobre los que interesa recoger información, tenidos en cuenta en el estudio cualitativo.

El término variable es uno de los más utilizados en la ciencia. Ha sido definido de diferentes maneras. Para J. Arnau (1980), una variable es un símbolo al que se le asignan valores o números. M. Bartolomé (1978) dice que una variable es un símbolo al que pueden ser asignados valores numéricos o modalidades diversas. Prácticamente igual, sólo que con algún matiz diferenciador, definen la variable Kerlinger (1964), Eduwards (1968), Fox (1980), McGuigan (1977) y Travers (1979), (cit. por Buendía, 1992).

El término está íntimamente unido al de constructo. Éste es, en realidad, un concepto formulado con fines científicos.

En el cuadro 7 se muestran las variables y los temas considerados en esta investigación, agrupándolos en tres dimensiones.

Cuadro 7: Dimensiones y variables/temas de la investigación

DIMENSIONES	VARIABLES / TEMAS
COMPONENTE COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percepciones sobre la igualdad de oportunidades</li> <li>-Interés por el conocimiento de otras culturas</li> <li>-Creencias sobre las diferencias culturales</li> </ul>
COMPONENTE AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preferencias asociativas por otro grupo extranjero</li> <li>-Amigos de grupos distintos al propio</li> <li>- Convivencia con otros grupos culturales en el ámbito extraescolar</li> <li>-Convivencia con personas de otras culturas en el ámbito escolar</li> <li>-Emociones hacia personas diferentes culturalmente</li> <li>-Relaciones entre personas con distinto origen cultural</li> </ul>
COMPONENTE CONDUCTUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solidaridad y obligaciones morales con otras personas</li> <li>-Cooperación en tareas escolares</li> </ul>

### 6.3 Proceso de encuesta al alumnado de Educación Secundaria

En este apartado se define la población y la muestra seleccionada. Se describe el proceso de la recogida de información y el análisis de los datos generados por la encuesta.

### 6.3.1 Población y muestra

La población considerada en el estudio es la que forman los adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (autóctonos e inmigrantes), que cursan esta etapa educativa durante el curso escolar 2005/2006 y curso 2007/2008 en la ciudad de Sevilla. Se ha delimitado el estudio a la ciudad de Sevilla dado que algunos años anteriores a la fecha del estudio, aumentó considerablemente la llegada de inmigrantes, convirtiéndose así en una localidad andaluza donde se registra una importante incidencia de la convivencia multicultural. Tratando de reducir el número de sujetos que serían encuestados, se ha trabajado con una muestra extraída de la población objeto de estudio. Para ello, se ha seleccionado una zona de la ciudad en la que se ubican centros educativos en los que existe una importante presencia de alumnado procedente de otros países. Esta selección garantiza que se trabaja con sujetos que se inscriben en contextos donde se da en mayor medida la convivencia entre jóvenes estudiantes autóctonos e inmigrantes. Esta zona es el distrito Macarena.

La inmigración extranjera es un fenómeno que empieza a echar raíces en Sevilla en la segunda mitad de los años noventa. Llega a una ciudad estratificada y zonificada en términos de mercado, lo que coloca una serie de filtros que determinan en qué sectores pueden situarse los migrantes procedentes de los países menos desarrollados: los distritos de rentas más bajas y precios más bajos, es decir, aquellos con oferta y poca demanda, fundamentalmente Macarena y Cerro-Amate (figura 12). Aunque la llamada burbuja inmobiliaria elevó los precios de la vivienda equiparando y generalizando las dificultades de acceso a la misma en toda la ciudad, esto sucede cuando algunas redes sociales de inmigrantes estaban ya asentadas en los barrios de dichos distritos, funcionando como polos de atracción y como puente para los recién llegados. De cualquier manera, y en términos relativos, estas zonas seguían siendo algunas de las más económicas de Sevilla.

Este carácter de mercado inmobiliario más barato no responde a condiciones abstractas, sino a razones históricas: se trata de barrios obreros, surgidos en un periodo desarrollista de deficiente planificación, donde, con el paso del tiempo, los deseos de arraigo por

parte de la población autóctona han sucumbido bajo el influjo de la atracción residencial suburbana para aquellos que han podido abandonar el sector. Estos barrios pierden así población año tras año, fenómeno que sólo es capaz de atenuarse, que no de compensarse en casi ningún caso, gracias a la inmigración.

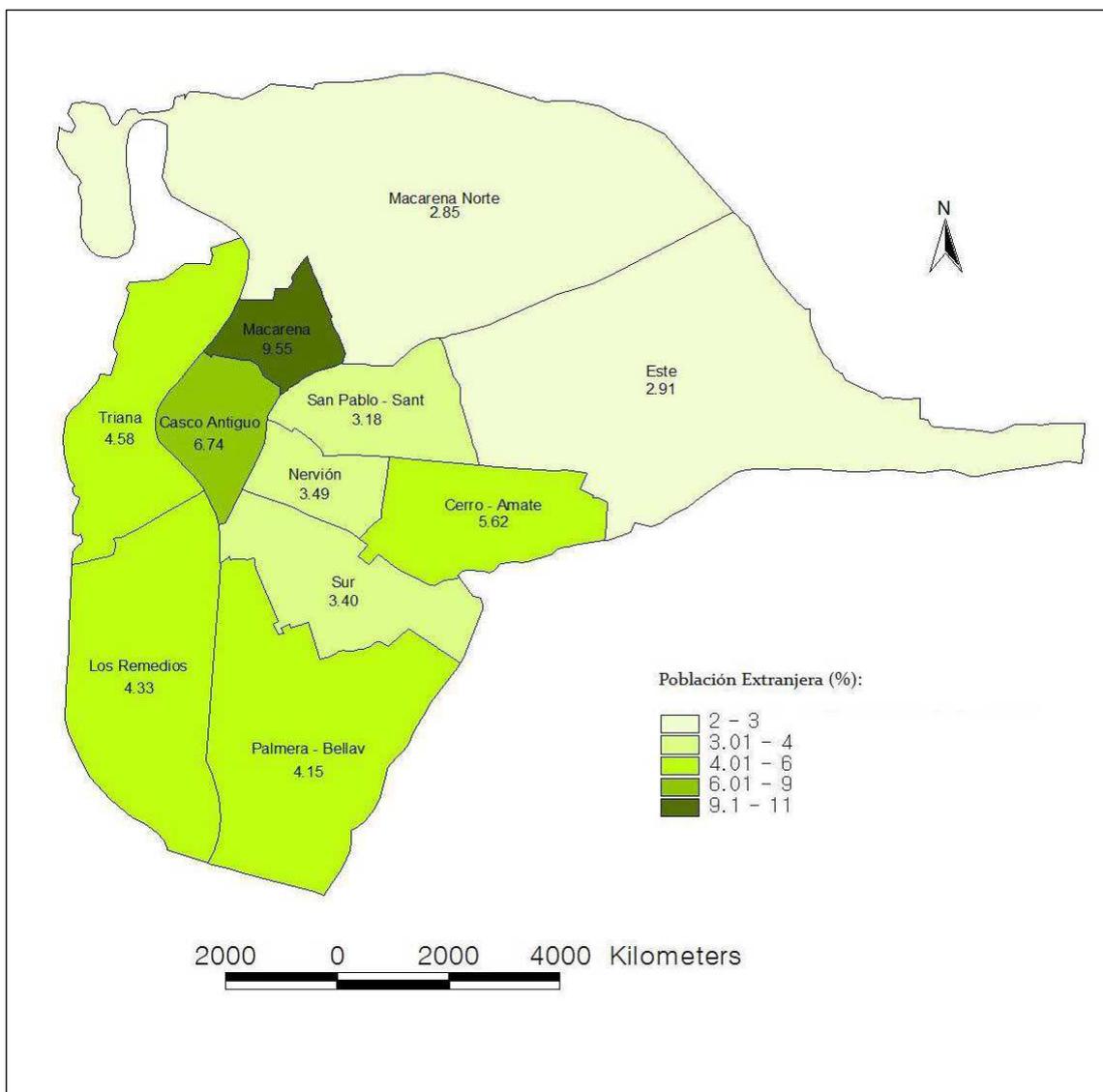


Figura 12: Población extranjera en distritos de Sevilla. 2008 (%). Fuente: “Diagnóstico sobre el asentamiento de población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla”. Universidad de Sevilla, 2008.

Según la información reflejada en el boletín demográfico de Sevilla en el año 2003, en este distrito, durante el año 2002, la población extranjera inscrita en el Padrón

Municipal de Habitantes ha continuado creciendo con respecto al año anterior, ascendiendo a 4.564 personas, experimentando un aumento del 0,7 por ciento, por encima de la media de la ciudad que fue del 45,2 por ciento (véase figura 13). En consecuencia, la presión inmigratoria se situaba en esa fecha en el 2,9 por ciento, lo que coloca al distrito como uno de los que más proporción de extranjeros tenían con respecto al total de población residente. Los varones de nacionalidad extranjera representan el 52,2 por ciento, frente al 47,8 por ciento de las mujeres. Por edades, cerca del 70% tiene entre 20 y 44 años, habiendo aumentado además el peso de los menores de 20 años durante 2002 en 1,2 puntos porcentuales. La distribución por nacionalidades ha variado ligeramente con respecto al año anterior. En este ejercicio, la nacionalidad con mayor peso es la ecuatoriana, que concentra al 20,2 por ciento de los extranjeros del distrito, frente a la marroquí que baja a un segundo puesto. Se observa una tendencia creciente en el número de extranjeros procedentes de Latinoamérica, en detrimento de los procedentes del continente africano y de Europa. El nivel de instrucción de la población extranjera es superior a la del conjunto del distrito, como se puede observar en el menor número de personas sin estudios (39,4 por ciento, frente al 52,1 por ciento del distrito) y de analfabetos (1,2 por ciento). Los extranjeros que se instalaron en el distrito durante 2002 poseen una cualificación alta, ya que el peso de los que han realizado estudios secundarios postobligatorios y estudios superiores se ha incrementado en 5,7 puntos porcentuales con respecto al año anterior.

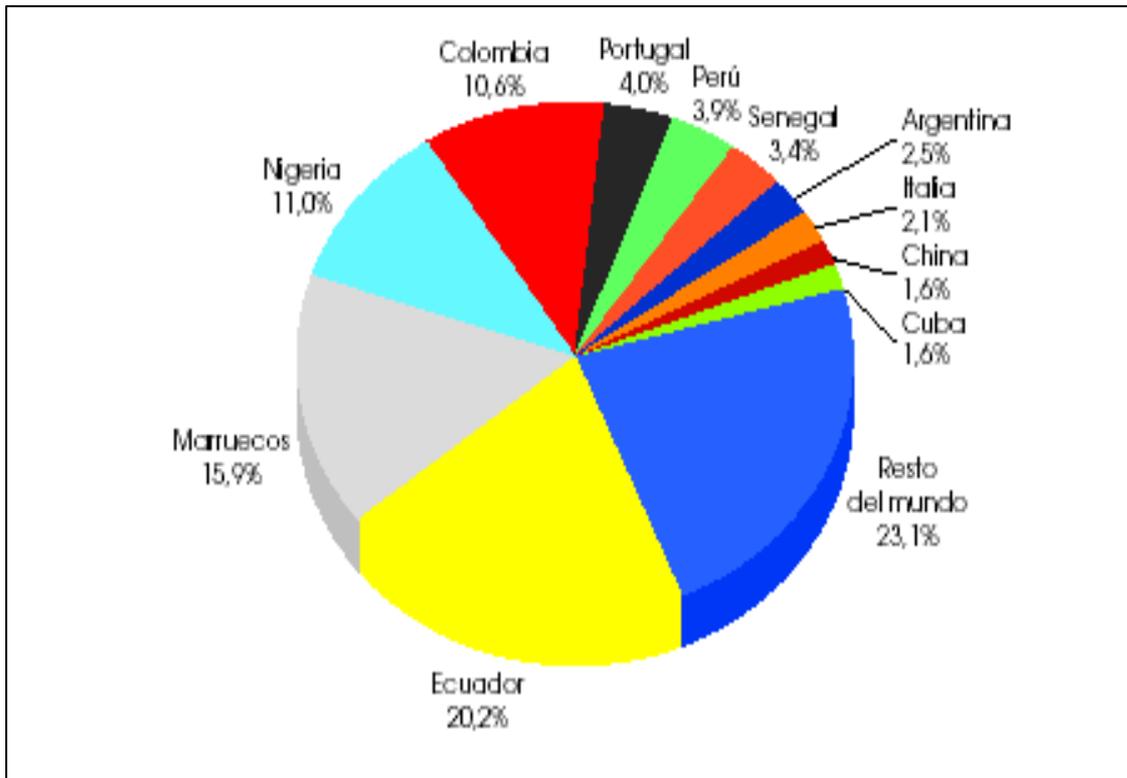


Figura 13: Diagrama de sectores sobre las personas inmigrantes extranjeras según nacionalidad a 1/1/2003. Fuente: Boletín demográfico de Sevilla

En la zona Macarena se ubican los Institutos de Educación Secundaria “Antonio Gala”, “Azahar”, “Inmaculada Vieira”, “Macarena” y “Miguel de Cervantes”. En estos cinco IES, el número de alumnado inmigrante matriculado durante el curso 2004-2005, un año antes de llevar a cabo nuestro estudio, se sitúa entre los 48 que se registran en el IES “Miguel de Cervantes” y los 5 matriculados en el IES “Azahar”, representando a un total de 23 nacionalidades (ver tabla 2).

Tabla 2: Escolarización de alumnos y alumnas según países de procedencia y centros educativos.

DATOS CURSO 2004/2005	IES ANTONIO GALA		IES AZAHAR		IES INMACULAD A VIEIRA		IES MACARENA		IES MIGUEL DE CERVANTES	
	Cursos	alumnos y alumnas	cursos	alumnos y alumnas	cursos	alumnos y alumnas	cursos	alumnos y alumnas	cursos	alumnos y alumnas
Albania							1	1		
Alemania										
Argentina	1	1					1	1	1	1
Bolivia									2	3
Brasil									2	2
Colombia	1	1	1	1	3	5	1	1	3	3
Cuba			1	1						
China	1	1							3	7
Ecuador	4	18	2	3	3	4	4	6	5	14
Filipinas							1	1		
Marruecos					1	3	1	2	2	2
Mauritania									1	2
Perú	3	6					4	5	3	4
Portugal	1	1			1	1				
Reino Unido									1	1
República Dominicana	1	1					1	1	3	3
Rumania	1	1								
Rusia							1	1		
Sahara occidental									1	1
Ucrania									1	1
Uruguay									1	1
Venezuela							1	1	2	3
Total										

Fuente: La Inspección Educativa de la Zona sobre datos recogidos curso 2004-2005.

La muestra invitada a participar en el estudio ha sido, por tanto, la constituida por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (autóctonos e inmigrantes) matriculados durante el curso 2005/2006 en los IES de la zona seleccionada. Una vez recogidos los cuestionarios, la muestra aceptante ascendió a 600 sujetos. Las edades de los encuestados están comprendidas entre los 11 y los 18 años de edad. De los centros que se han seleccionado, el IES “Macarena” ha sido donde mayor número de cuestionarios se han respondido que representa el 49,83% de los encuestados. A éste le sigue el IES “Cervantes” con un 22,5 % de cuestionarios respondidos. El IES “Inmaculada Vieira” con un 16,39 % y el que menos ha participado ha sido el IES “Antonio Gala” con un 4,30 % de los encuestados. La muestra está formada por estudiantes que se escolarizan entre 1º y 4º de ESO. Los encuestados son de 14 nacionalidades distintas, aunque según los datos aportados por la inspección educativa, en la zona donde se ha recogido la muestra están presentes 22 nacionalidades diferentes (véase figura 14).

El muestreo realizado se ha hecho, por tanto, de acuerdo con criterios de idoneidad, tratando de incluir en la muestra a sujetos que cumplen la condición de estar ubicados en una zona con alta presencia de inmigración. Determinada la zona, todos los sujetos matriculados en los IES de la misma, han pasado a formar parte de la muestra. En el caso de haber realizado un muestreo aleatorio simple, el tamaño de la muestra aceptante nos habría permitido trabajar con una confianza del 95% y un margen de error inferior a  $\pm 4\%$ , con  $p=q$ .

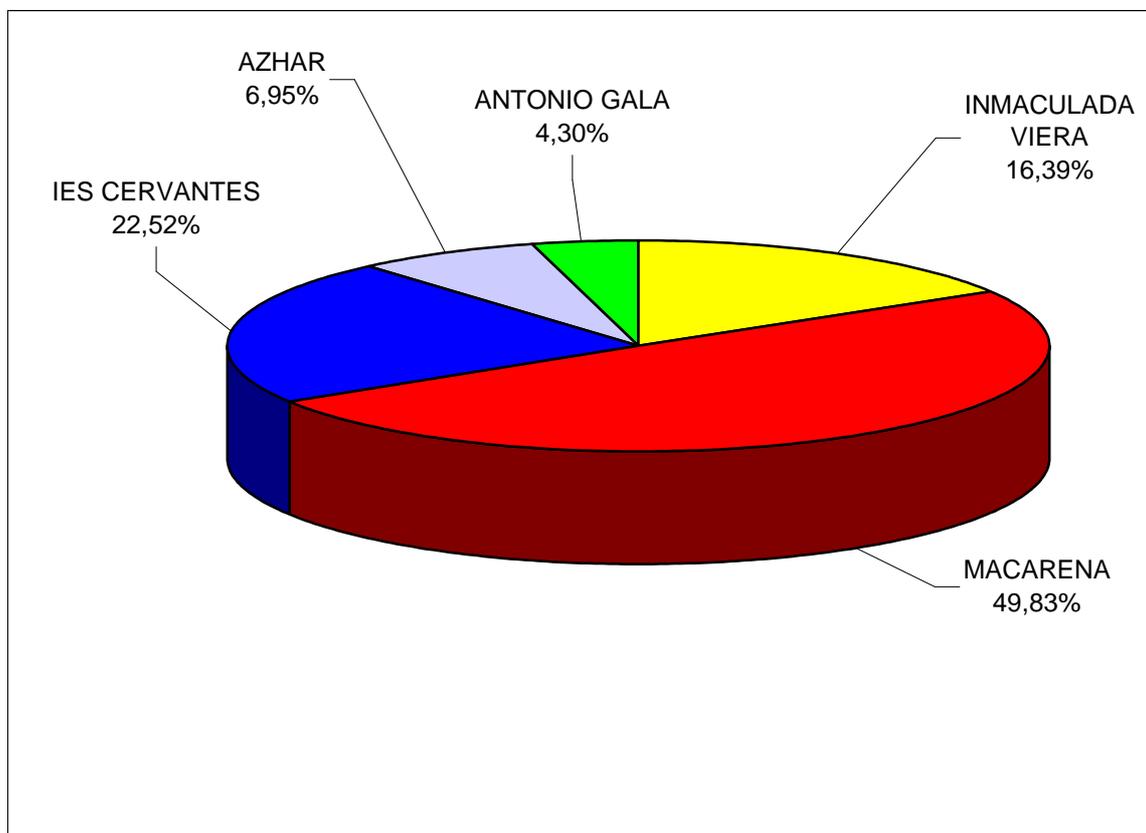


Figura 14: Numeración de centro, cuestionarios y carga representativa en el estudio realizado

En relación a los datos demográficos se muestran los resultados de las variables analizadas en cuanto a sexo, edad, curso y país de origen de los encuestados.

En la tabla 3 se visualizan los datos referidos a la variable sexo. Del total de los encuestados, 320 son hombres y 280 son mujeres. Como también se muestra en la figura 4, es mayor el porcentaje de alumnos (53,3 %) que el de alumnas (46,7 %) (véase figura 15).

Tabla 3: Distribución de frecuencias para la variable sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Alumno	320	53,3
Alumna	280	46,7
Total	600	100,0

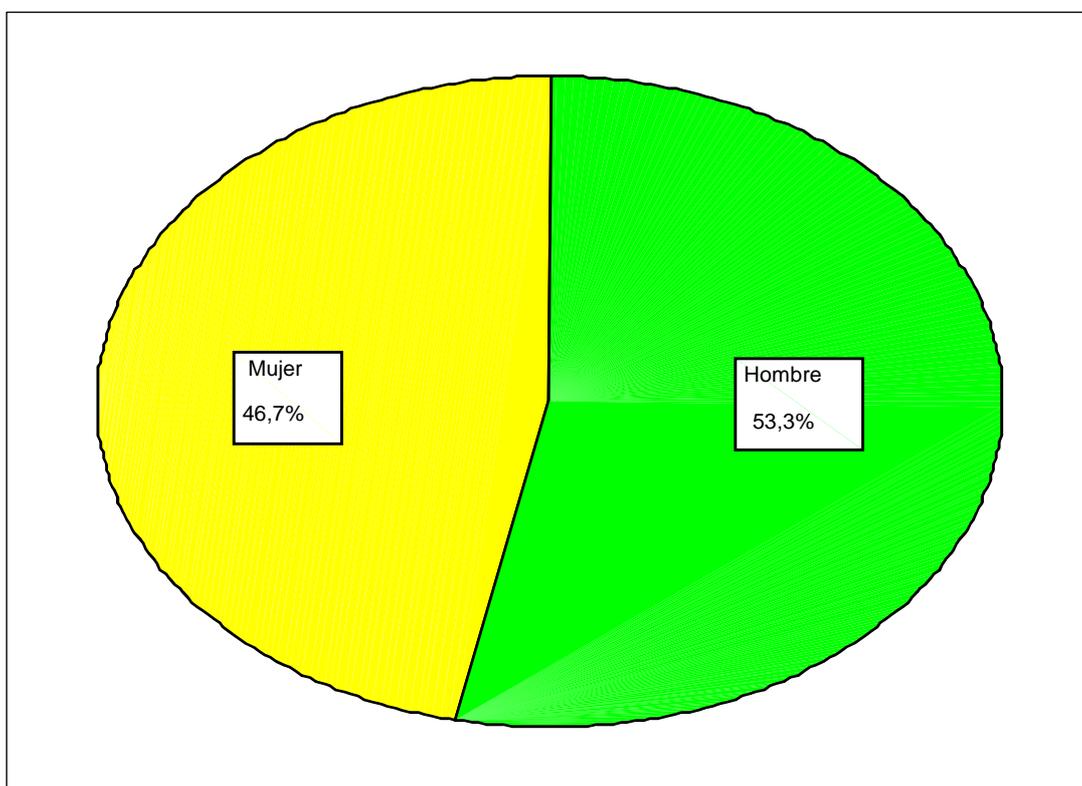


Figura 15: Diagrama de sectores sobre los porcentajes para la variable sexo

En la tabla 4 se muestran los datos de la frecuencia y del porcentaje referido a la edad de los encuestados. Se aprecia un mayor porcentaje de los estudiantes de 15 años (22,9%), siguiéndoles los estudiantes de 12 y 14 años de edad (22,2% y 21,9% respectivamente). Los estudiantes encuestados que tienen menor representación son los de 18 años (0,7%) y seguidos por los de 11 años (2,5%). Véase figura 16 donde se aprecian los porcentajes de las edades de los estudiantes encuestados.

Tabla 4: Distribución de frecuencias para la variable edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
11,0	15	2,5
12,0	133	22,2
13,0	103	17,2
14,0	131	21,9
15,0	137	22,9
16,0	55	9,2
17,0	21	3,5
18,0	4	0,7
Total	599	100,0

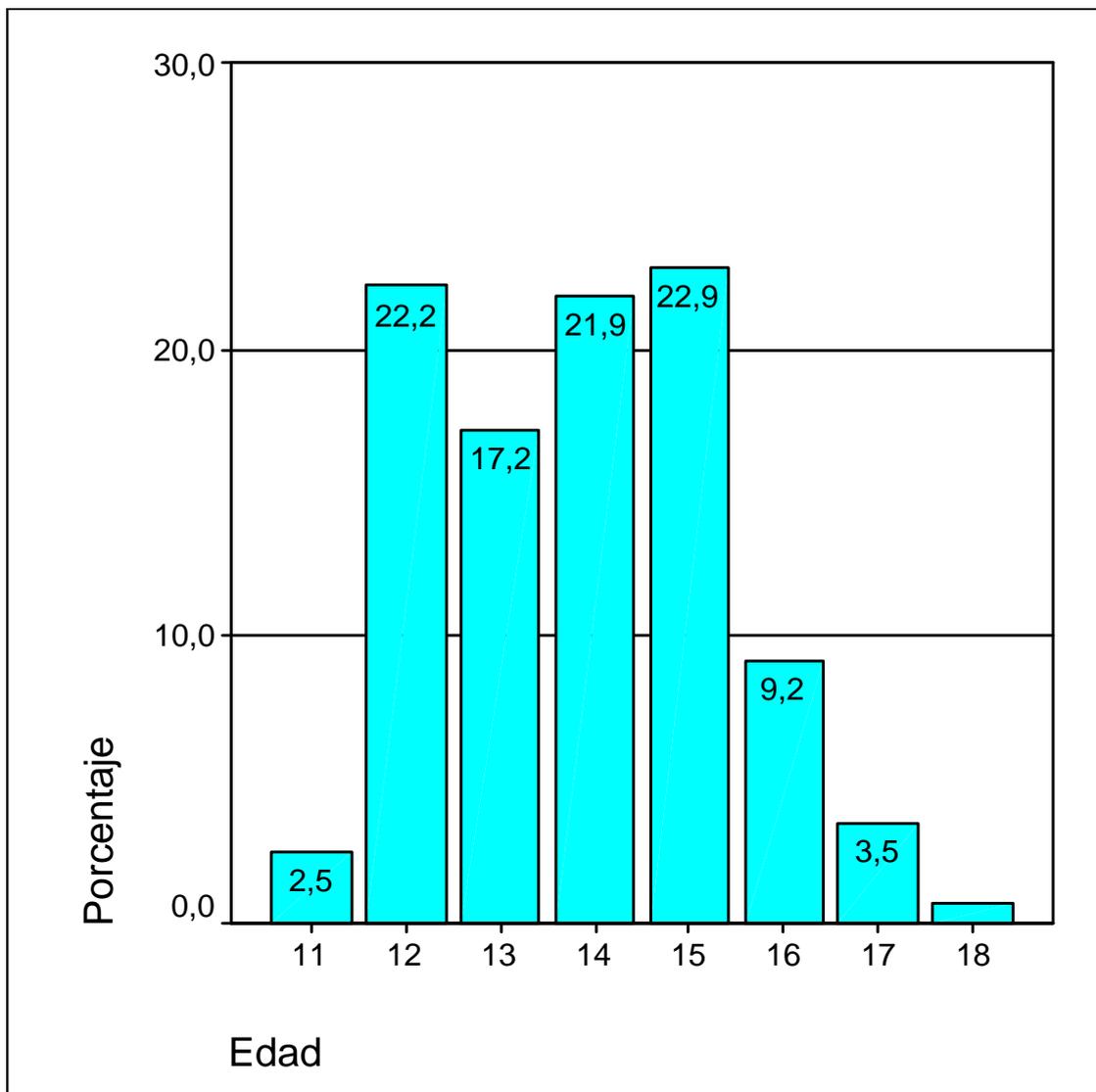


Figura 16: Diagrama de barras según los porcentajes para la variable edad

En relación al curso en el que se escolarizan los estudiantes encuestados, la frecuencia más elevada corresponde a los estudiantes de 1° de E.S.O. siendo ésta de 232 (38,6 %). A éste valor le sigue la frecuencia de los estudiantes de 3° de E.S.O. que es de 181 (30,1 %). Los estudiantes de 4° de E.S.O. ocupan el tercer lugar según su frecuencia que es de 129 (21,4 %). La frecuencia más baja corresponde a los estudiantes de 2° de E.S.O. que es de 59 (9,8 %). Esta escasa frecuencia en 2° de E.S.O. se produce, entre otras causas, por falta de participación de los profesores invitados a colaborar en el estudio. En la tabla 5 y en la figura 17 se muestran estos datos.

Tabla 5: Distribución de frecuencias para la variable curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1	232	38,6
2	59	9,8
3	181	30,1
4	129	21,5
Total	601	100,0

En relación al país de origen de los encuestados, los datos muestran aquellos que no son españoles, contemplándose que un mayor número de inmigrantes extranjeros encuestados proceden de Ecuador, el 45,5 %. A este país le sigue, por mayor presencia en los centros seleccionados, los estudiantes procedentes de Marruecos, el 10,6 % Colombia y Bolivia que son en ambos casos un 9,1 % de estudiantes inmigrantes extranjeros encuestados. El porcentaje más bajo corresponde a los países de Egipto, Alemania, Suiza, Brasil, República Dominicana y Mali, cuyos valores son de 1,5 % en todos ellos (véase tabla 6).

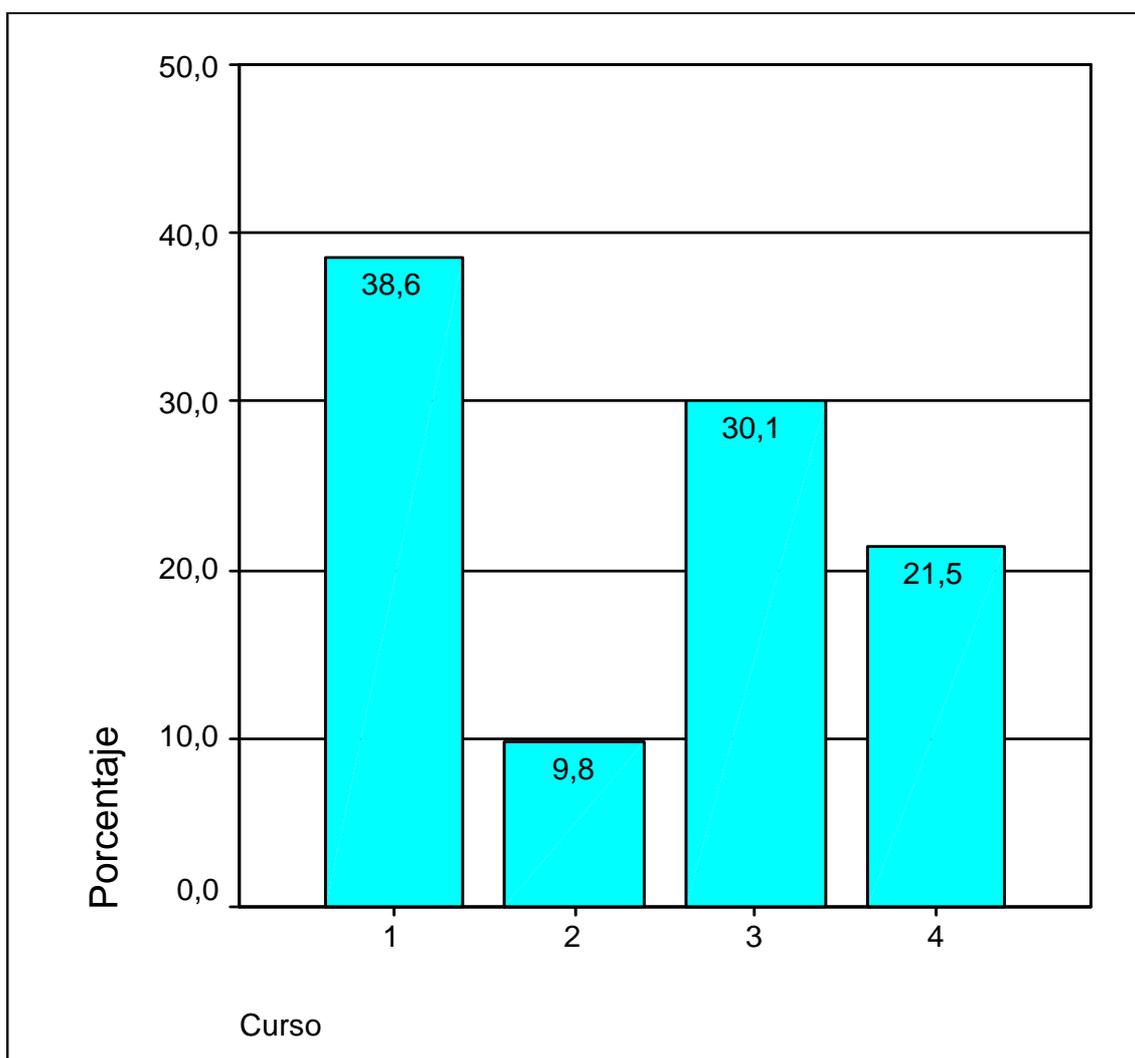


Figura 17: Diagrama de barras para los porcentajes alcanzados sobre la variable curso.

En la figura 18 se muestra un diagrama de barras con las distintas nacionalidades de los estudiantes encuestados

Tabla 6: Distribución de frecuencias para la variable país de origen

País	Frecuencia	Porcentaje
Ecuador	30	45,5
Marruecos	7	10,6
Colombia	6	9,1
Bolivia	6	9,1
Perú	5	7,6
Venezuela	3	4,5
Argentina	3	4,5
Egipto	1	1,5
Alemania	1	1,5
Suiza	1	1,5
Brasil	1	1,5
R. Dominicana	1	1,5
Mali	1	1,5
Total	66	100,0

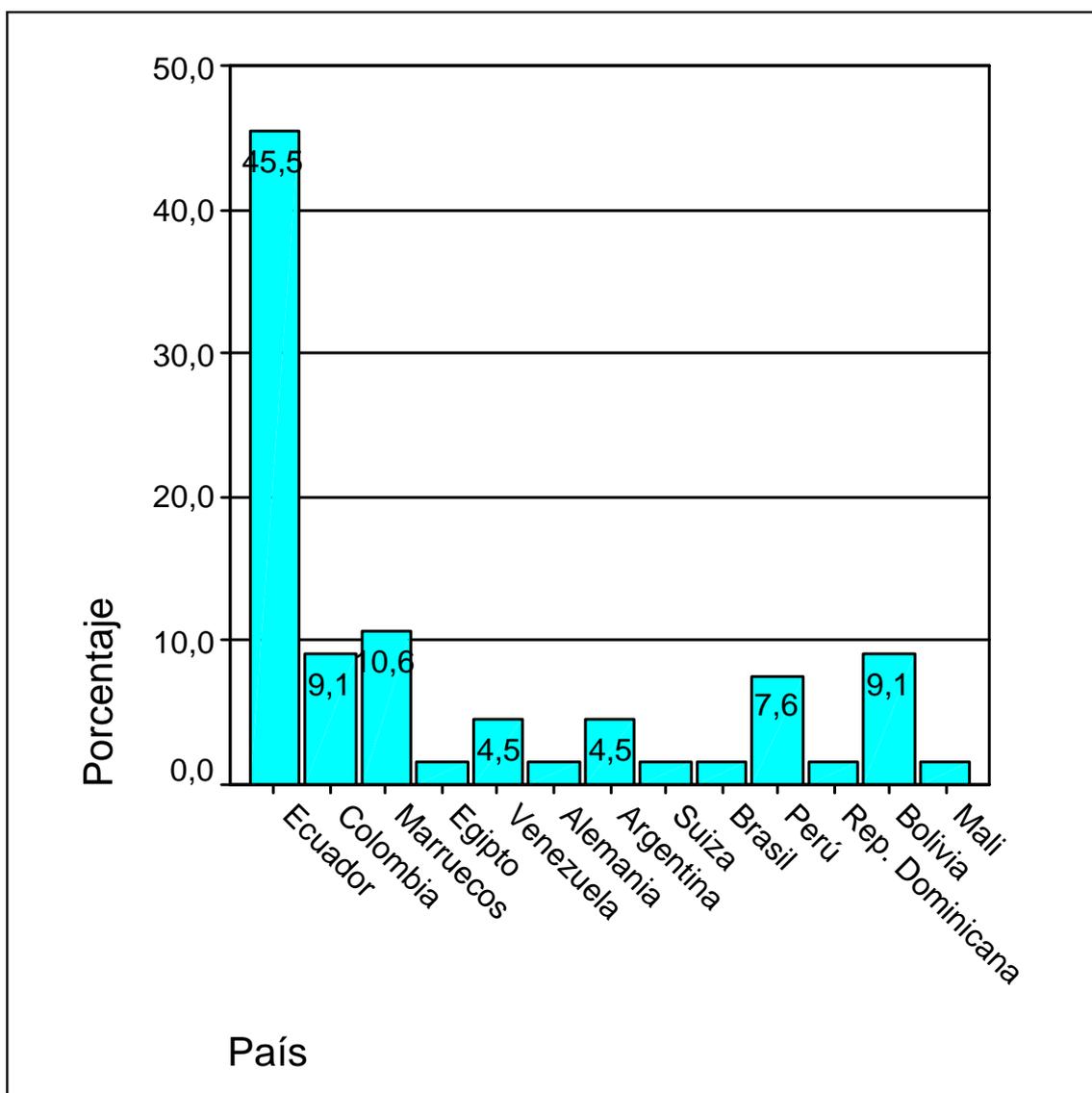


Figura 18: Diagrama de barras para los porcentajes alcanzados en la variable país de origen

### 6.3.2 Proceso de recogida de datos

La recogida de datos del estudio se ha llevado a cabo utilizando distintas técnicas: un cuestionario y una escala multidimensional de diferencial semántico.

#### A. El cuestionario

Un cuestionario consiste en una serie de preguntas escritas, convenientemente redactadas y ordenadas, que se presentan a un conjunto de sujetos para obtener información sobre sus opiniones, conocimientos, experiencias o conductas.

La investigación por encuesta debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social que se ha de investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras (Sierra Bravo, 1985).

Las cuestiones se pueden formular a través de preguntas de respuesta cerrada o preguntas de respuesta abierta.

Las preguntas de respuesta cerrada son aquellas cuyas respuestas están fijadas de antemano por el encuestador, de tal manera que el encuestado debe indicar con cuál de las posibles respuestas se identifica. Un riesgo de este tipo de preguntas es que los sujetos encuestados no encuentren ninguna opción de respuesta que se ajuste a su propia situación u opinión. Para evitar este problema se suelen utilizar varios procedimientos: inclusión de una opción libre, inclusión de la opción “no sé”, inclusión de la opción “prefiero no contestar”.

La ventaja de las cuestiones de respuesta cerrada es la facilidad con la que puede analizarse la información obtenida.

Las preguntas de respuesta abierta son aquellas en las que se formula la cuestión dejando a los encuestados que elaboren su respuesta libremente, sin estar condicionados por opciones previamente fijadas. En este caso el análisis de las preguntas requiere mayor esfuerzo que en las preguntas de respuesta cerrada.

En este estudio de actitudes se ha utilizado un cuestionario a través del cual se ha conseguido información sobre las actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural en la zona Macarena de Sevilla.

El contenido del cuestionario tiene una estructura de escala tipo Likert con un rango de respuesta múltiple de 1 a 5, siendo 1 “totalmente en desacuerdo con el ítem” y 5 “totalmente de acuerdo con el ítem”, compuesto por treinta y dos ítems que hacen referencia al tema objeto de estudio. Además cuenta con cuatro ítems de datos identificativos o demográficos (sexo, edad, nivel educativo y país de origen).

El contenido y los ítems del cuestionario se reflejan en las tablas 7, 8 y 9, en las cuales se hace referencia a los distintos ítems que se utilizan en relación a los aspectos estudiados. A veces, coinciden varios ítems con un mismo contenido, de esta forma son varias cuestiones las que se utilizan para informarnos acerca de una misma variable.

Tabla 7: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Cognitivo.

COMPONENTE COGNITIVO	
CONTENIDO	ÍTEM
Igualdad de oportunidades	<p>19.- Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor a parte.</p> <p>20.- En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros.</p> <p>22.- Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.</p> <p>23.- La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.</p> <p>25.- En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.</p> <p>27.- Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...</p>
Interés por el conocimiento de otras culturas	<p>3.- Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.</p> <p>4.- Conocer idiomas extranjeros es interesante.</p> <p>14.-Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros.</p> <p>26.- Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio.</p>

<p>Creencias sobre las diferencias culturales</p>	<p>17.- Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.</p> <p>31.- La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.</p>
---	---

Tabla 8: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Afectivo.

<p>COMPONENTE AFECTIVO</p>	
<p>CONTENIDO</p>	<p>ÍTEM</p>
<p>-Preferencias asociativas por otro grupo extranjero.</p>	<p>1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.</p> <p>2.- Me gusta tener amigos extranjeros.</p>
<p>-Amigos de grupos distintos al propio.</p>	<p>5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.</p> <p>6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.</p>
<p>Convivencia con otros grupos culturales en el ámbito extraescolar.</p>	<p>12.-En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.</p> <p>24.- Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.</p>

<p>Convivencia con personas de otras culturas en el ámbito escolar.</p>	<p>10.- En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.</p> <p>32.- La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.</p>
<p>-Emociones hacia personas diferentes culturalmente.</p>	<p>13.- Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.</p> <p>18.- La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.</p> <p>21.- Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés.</p> <p>28.- Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.</p> <p>29.- Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles</p>
<p>Relaciones entre personas con distinto origen cultural.</p>	<p>11.- Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.</p> <p>15.- Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con él/ella.</p> <p>30.- A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.</p>

Tabla 9: Contenidos e ítems del cuestionario: Componente Conductual.

<p>COMPONENTE CONDUCTUAL</p>	
<p>CONTENIDO</p>	<p>ÍTEM</p>
<p>Solidaridad y obligaciones morales con otras personas.</p>	<p>7.- Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero, ...).</p> <p>9.- Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...).</p>

	16.- Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo.
Cooperación en tareas escolares.	8.- En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).

Para la elaboración del cuestionario, hemos tomado como referencia las aportaciones de otros estudios realizados sobre nuestro tema de investigación. A partir de la revisión de estas investigaciones, hemos tomado las dimensiones comunes a los distintos trabajos referidas a las actitudes hacia los inmigrantes. Y teniendo en cuenta nuestros destinatarios, se ha procedido a la redacción de los ítems que engloban los componentes actitudinales objeto de nuestro estudio (Véase Anexo I).

### **B. Escala multidimensional de diferencial semántico**

Es una técnica, debida a Osgood (1976), encaminada a medir los significados psicológicos de los conceptos para diferentes individuos. Consta de varias escalas estimativas de siete puntos, obtenidas a través de estudios empíricos. Estas escalas estimativas son adjetivos bipolares que, tras numerosas investigaciones, Osgood observó que se reunían en grupos denominados por él de evaluación, de potencial y de actividad.

En nuestro estudio utilizamos una escala multidimensional de diferencial semántico tomada de García (1998) y de los miembros de su Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. A dicha escala se le han realizado algunas modificaciones para adaptarla al nivel de competencia léxica de los encuestados.

Con esta escala se pretende conocer las percepciones hacia la diversidad cultural del alumnado de los centros educativos seleccionados que escolarizan a alumnos y alumnas inmigrantes extranjeros. La escala consta de veintiún pares de adjetivos bipolares en relación a las percepciones que tienen los adolescentes hacia la población inmigrante (Véase Anexo II).

Los datos se han recogido siguiendo el proceso especificado en la tabla 10.

Tabla 10: Organización de la recogida de datos y su temporalización

Información solicitada	A quién se le solicita	A través de qué técnica o instrumento	Temporalización
Presentación y petición para administrar cuestionario al alumnado	Dirección del centro	Entrevista telefónica	Octubre de 2005
Presentación y petición de incorporar el cuestionario en P.A.T. (Plan de Acción Tutorial)	Orientador/a de los I.E.S.	Entrevista telefónica	Octubre de 2005
Administración del cuestionario y escala de diferencial semántico	Orientador/a a Tutores	Cuestionario y escala de diferencial semántico para el alumnado	Noviembre de 2005
Recogida de los cuestionarios y escalas de diferencial semántico	Orientador/a	----	Enero - Mayo de 2006

Los cuestionarios y las escalas de diferencial semántico se aplicaron a todos los alumnos y alumnas de los distintos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria, de forma colectiva en sus propias aulas. Cada tutor o tutora, en horario de tutoría, ha pasado el cuestionario y la escala sin limitación de tiempo. Esta actividad ha sido coordinada por la orientadora o el orientador de cada Instituto de Educación Secundaria que ha colaborado en este estudio, a excepción de un centro donde esta actividad ha sido coordinada por la profesora que atiende, a través de un apoyo educativo, al alumnado inmigrante que escolariza en este Instituto.

### **6.3.3 Análisis de los datos generados por la encuesta**

En el análisis de datos cuantitativos procedente de la aplicación del cuestionario y de la escala multidimensional de diferencial semántico, se ha usado el paquete estadístico SPSS por las ventajas que nos brinda en el tratamiento de los cálculos estadísticos.

### **6.4 Desarrollo de los Grupos de Discusión con el alumnado de Secundaria**

Para el desarrollo de la metodología de los grupos de discusión se han seguido las indicaciones y pautas que caracterizan a esta técnica, definida para la obtención de información abierta, analógica, siguiendo las premisas de Krueger (1991), Ibáñez (1986) y Gil (1993, 1994).

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos que consiste en reunir a un grupo de entre 8 y 12 personas, con el fin de celebrar una discusión libre acerca de un tema, con la presencia de una persona moderadora.

En nuestra investigación, los grupos de discusión se han utilizado con el fin de llevar a cabo un diagnóstico para conocer cuáles son realmente las actitudes del alumnado de la E.S.O. ante la diversidad cultural.

La realización de los grupos de discusión se ajusta a una metodología característica, cuya aplicación en nuestra investigación va a ser descrita en el presente documento. En lo que sigue, desarrollamos las pautas que se han tenido en cuenta para realizar los grupos de discusión en cada uno de los Institutos de Enseñanza Secundaria participantes. Las cuestiones que se analizan en ese apartado son: el número, el tamaño y la composición de los grupos; el lugar y la fecha de reuniones y la captación de los participantes.

#### **6.4.1 Número de grupos**

El número de grupos a considerar dependerá de las características de la población estudiada. Cuando la población es homogénea, con dos o tres grupos puede ser

suficiente. En cambio, si dentro de la población pudieran considerarse diferentes estratos en función de algún factor relevante para el estudio, conviene incluir grupos de cada estrato o segmento.

En nuestro estudio sobre actitudes de los estudiantes de la ESO, se ha tenido en cuenta los datos demográficos de nuestros participantes, de tal manera que lo forman equitativamente, atendiendo a curso, sexo, y edad. En relación al país de nacimiento, se han constituido grupos con estudiantes nacidos en España y grupos de estudiantes nacidos en otros países. Constituimos tres grupos de los centros de enseñanza secundaria formados con alumnado de origen español. Además, se ha formado un grupo de alumnado procedente de otros países para comparar su discurso con el generado por el alumnado español. Así, se ha llevado a cabo un total de *cuatro grupos de discusión* entre el IES Cervantes y el I.E.S. Macarena. La selección de estos IES se puede justificar, por un lado, teniendo en cuenta el alto número de alumnado procedente de otros países que acogen y por otro lado, teniendo en cuenta también una mayor predisposición del profesorado para participar en nuestra investigación.

#### **6.4.2 Tamaño de los grupos**

Los límites para el tamaño de los grupos deben establecerse de tal manera que no obstaculice el desarrollo de la reunión y la producción del discurso. Por debajo de cinco o seis miembros, la discusión puede agotarse pronto. En cambio, un grupo de más de doce o catorce personas puede resultar complejo a la hora de moderar la discusión, y haría difícil conseguir una disposición espacial de los participantes en la que todos ellos puedan tener un contacto visual entre sí.

Teniendo en cuenta estos argumentos, en nuestra investigación, se han considerado grupos de discusión integrados por *ocho participantes*.

#### **6.4.3 Composición de los grupos**

La composición de los grupos debe buscar un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los participantes. Los grupos deben ser homogéneos, pues la espontaneidad y la revelación de opiniones y experiencias se ven favorecidas cuando los

sujetos se encuentran entre personas que comparten sus mismas características o se ven envueltas en las mismas situaciones.

Por este motivo, hemos hecho grupos heterogéneos pero combinando la homogeneidad con la heterogeneidad. En este sentido, mencionar que para la realización de los grupos se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en los cuestionarios. Dado que se encontraron diferencias significativas entre las opiniones ofrecidas por el alumnado de 3º de la E.S.O. (chicos), el alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. (grupo mixto), el grupo de 1º de E.S.O. (grupo mixto) y por último el grupo de alumnado inmigrante extranjero (grupo mixto de 1º a 4º de E.S.O.); por este motivo se ha procedido a realizar los agrupamientos siguiendo este criterio. Para reunir un número en torno a los ocho participantes, se ha procedido a la distribución por categorías que aparece en la tabla 11.

Tabla 11: Grupos de Discusión

Alumnado de E.S.O. participante en los Grupos de Discusión				
GRUPOS DE DISCUSIÓN	CURSO	SEXO	PAÍS DE PROCEDENCIA	Nº PARTICIPANTES
GD 1	3º y 4º	MIXTO	ESPAÑA	10
GD 2	1º	MIXTO	ESPAÑA	9
GD 3	1º a 4º	MIXTO	OTROS PAÍSES	8
GD 4	3º	CHICOS	ESPAÑA	8

#### 6.4.4 Lugar, fecha y duración de las reuniones

En cada Centro Educativo se ha localizado un lugar adecuado para celebrar la reunión de los grupos. El local en donde se celebre la discusión grupal debe ser un lugar adecuado para permitir el normal desarrollo de la misma. Las características básicas podrían concretarse en las siguientes:

- Lugar fácilmente localizable y accesible para los participantes.
- Exento de significados o connotaciones que puedan incomodar a algún participante.
- Sala no excesivamente amplia, teniendo en cuenta que se trata de pequeños grupos.
- Disponibilidad de mobiliario apropiado: mesa y sillas en torno a ella, de forma que todos los participantes se vean entre sí.
- Libre de ruidos e interrupciones.
- Disponibilidad de aparatos que permitan la grabación en audio del discurso de grupo.

De acuerdo con estos rasgos, en los Institutos de Enseñanza Secundaria se han desarrollado en el departamento de orientación y espacios habilitados para ello.

Para reunir al grupo, se fijó de antemano el día en que dicha reunión tendría lugar. Para ello, la moderadora, a través del Departamento de Orientación, estableció la realización de las discusiones en noviembre de 2007 y en enero de 2008.

Es importante fijar también la duración de la reunión. Por lo que la moderadora estableció la hora de las sesiones, concretamente se desarrollaron por la tarde, aprovechando que el alumnado tenía actividades en el centro. La duración de los grupos de discusión fue de hora y media aproximadamente, en este caso la investigadora contó con la ayuda de una experta investigadora.

#### **6.4.5 Captación de participantes**

Determinados el tamaño y la composición de los grupos, y fijados el lugar y fecha de la reunión, el siguiente paso fue captar al alumnado participante. La captación consiste en localizar a personas concretas que reúnan las características requeridas para formar parte del grupo y conseguir que participen en la reunión. En el momento de la captación suelen tenerse en cuenta consideraciones como las siguientes:

- En la medida de lo posible, los participantes no deberían conocerse entre sí.

- Al proponerles la participación en el grupo, se debe informar sobre el ámbito en el que se sitúan el estudio, sin concretar exactamente el tema sobre el que se discutirá. De esa forma se evita que los participantes acudan con un discurso prefabricado.
- Al captar a los participantes, debe contactarse con un número superior de sujetos en previsión de que algunos puedan faltar el día de la reunión.
- Conviene confirmar uno o dos días antes la asistencia de los sujetos al grupo.
- Es interesante ofrecer algún tipo de contrapartida por el esfuerzo que supone la participación en el grupo.

En la captación del alumnado para los grupos de discusión previstos en nuestra investigación, se siguieron las siguientes pautas:

- Se contactó con las orientadoras para que captaran al alumnado con el perfil requerido para formar el grupo, es decir, alumnado que tuviera cierta fluidez verbal y sea capaz de expresarse en público. Lo más cómodo y eficaz era apoyarnos en el alumnado que propusieron los Tutores o Tutoras.
- En el momento del contacto indirecto (a través del orientador/a) se explica la finalidad del trabajo de investigación, se aludió a los diferentes centros participantes y se les dijo que participarían en una reunión de alumnos o alumnas de su centro de enseñanza, indicándoles que iban a debatir sobre temas relacionados con la actitud de los estudiantes ante la diversidad cultural.
- Se les indicó el lugar, día, hora y duración de la reunión.
- A las orientadoras se ofreció, al menos, el compromiso del envío de las conclusiones que se derivasen del estudio, con algunas propuestas de intervención para abordar aquellos aspectos significativos de las conclusiones.
- La captación contemplaba un número de hasta diez estudiantes, teniendo en cuenta que todos ellos no asistirán.
- Uno o dos días antes de la reunión, se confirmó la presencia, recordando a cada participante el lugar y hora de la reunión, y pidiendo puntualidad.

En la tabla 12 se indica la plantilla para el control del proceso de captación de participantes.

Tabla 12: Plantilla para el control del proceso de captación de participantes

<b>CAPTACIÓN DE PARTICIPANTES EN GRUPOS DE DISCUSIÓN</b>	
<b>I.E.S.</b>	
<b>Curso</b>	
<b>Lugar de reunión</b>	
<b>Día y hora</b>	
<b>Fecha/s captación</b>	
<b>Fecha confirmación</b>	

<b>Nombre y Apellidos</b>	<b>Curso</b>	<b>Teléfonos / e-mail</b>	<b>Confirma (Sí/No)</b>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

#### 6.4.6 Desarrollo de las discusiones

La producción del discurso requiere la intervención de la persona moderadora que debe facilitar el desarrollo de la reunión. En el grupo de discusión, quien modera no formula

preguntas; se limita a plantear el tema y dejar que las personas participantes que vayan abordando libremente los aspectos que consideren más interesantes.

No obstante, la persona moderadora persigue unos objetivos que se concretan en la obtención de información sobre determinados aspectos del tema estudiado. Para garantizar que éstos se alcanzan, se elaboró un guión que la moderadora tuvo presente durante la reunión.

#### 6.4.7 Planteamiento del tema

Tras recibir a los participantes, la moderadora del grupo inició la reunión introduciendo el tema a tratar en la discusión del grupo, enmarcándolo dentro de la investigación que se lleva a cabo. En la intervención inicial se aprovechó además para aclarar la necesidad de la grabación en audio y para estructurar el desarrollo de la reunión. En el cuadro 8 se recoge el modo en que se planteó el tema y la discusión.

Cuadro 8. Introducción a la discusión y presentación del tema

*“Vuestro I.E.S está colaborando en una investigación sobre las actitudes de los estudiantes de la E.S.O. hacia la diversidad cultural. En esta investigación participan otros I.E.S. de la Zona de la Macarena de Sevilla. El propósito del trabajo es conocer vuestros conocimientos, opiniones y sentimientos hacia la diversidad cultural.*

*Concretamente, en la reunión que hoy celebramos hemos convocado a alumnado de vuestro centro, y nos interesa conocer vuestras opiniones sobre la diversidad de personas procedentes de otros países que conviven con vosotros. El tema que os propongo es:*

*¿Cuáles son vuestros conocimientos, creencias, percepciones y opiniones sobre las personas procedentes de otros países?*

*Yo voy a utilizar esta grabadora únicamente con la finalidad de registrar lo que digáis sin tener que tomar notas constantemente durante la reunión.*

*Bien, si os parece, para comenzar podéis intervenir una vez cada uno diciendo qué opináis y conocéis sobre las personas procedentes de otros países. Cuando haya acabado la ronda de opiniones, podéis ir pidiendo turnos de palabra libremente para añadir más opiniones o para responder a lo que hayan dicho otros. Empezamos.”*

#### **6.4.8 Discusión grupal y guión de temas auxiliares**

Tras la primera ronda de intervenciones, la moderadora fue dando turnos de palabra a aquellos miembros del grupo que querían participar.

Otra función de la persona moderadora es controlar los tiempos. El anuncio de que el tiempo se acababa precipitó la aparición de aquellas opiniones que aún no habían sido expresadas, y que los miembros del grupo intentaron presentar antes de que finalizara la discusión.

Aunque la persona que modera no formula preguntas, puede contar con un listado de temas auxiliares, que deben plantearse en el caso de que los participantes no los aborden en el curso de su discusión libre. Los temas auxiliares preparados coinciden con las variables consideradas y los temas tenidos en cuenta en el estudio cualitativo (véase cuadro 7). En la mayoría de los grupos, los temas auxiliares se utilizaron para dinamizar la participación de los grupos.

#### **6.4.9 Análisis de los discursos y presentación de los resultados**

El análisis de los discursos se hizo a partir de la grabación realizada durante la reunión. Del análisis se extraen las diferentes actitudes que se derivan de lo expresado por el alumnado, en cuanto a los conocimientos, creencias y percepciones, sentimientos hacia la diversidad cultural del alumnado participante.

Como resultado del análisis, se cuenta con una descripción de las manifestaciones que hacia la diversidad cultural les han sido atribuidas por los participantes. Para cada una de estas características se presenta *alguna cita literal* que ilustra el modo en que fueron expresadas por el alumnado.

De cada uno de los Centros de Enseñanza Secundaria participantes, se elaboró un informe con las siguientes manifestaciones sobre la diversidad cultural. En el cuadro 10 se muestra el registro.

Cuadro 9: Registro de los Grupos de Trabajo sobre las manifestaciones hacia la diversidad cultural

<p>Datos de Identificación de los GD</p> <p>-Número de GD</p> <p>-Alumnado participante en cada GD: centro, curso, sexo</p> <p>-Fecha de celebración</p>
<p>Resultados / Actitudes manifestadas</p> <p>Componente cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento sobre tradiciones y costumbres de personas de otras culturas.</li> <li>▪ Percepción y creencias sobre las personas de diferente origen cultural.</li> </ul> <p>Componente afectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentimientos y emociones hacia personas de diferente origen cultural.</li> </ul> <p>Componente conductual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conductas o intenciones solidarias hacia las personas necesitadas que proceden de otras culturas.</li> </ul>

#### 6.4.10 Análisis de los datos generados por los grupos de discusión

El análisis de datos cualitativos, procedente de los grupos de discusión que se ha realizado, se ha obtenido a partir de las respuestas ofrecidas. Para ello, se ha realizado un análisis con la utilización del programa NUDIST (Non-Numerical Unstructured Data Indexing Searching and theorizing) o traducido al español; categorización búsqueda y teorización con datos no numéricos y no estructurados.

El análisis de los grupos de discusión se ha realizado siguiendo un proceso inductivo. Se ha creado un sistema jerárquico de categorías y subcategorías donde se ha organizado la información. Posteriormente se ha procedido a recuperar los fragmentos codificados bajo una misma categoría y se ha revisado el contenido para extraer las principales ideas en relación con la misma.

Centrándonos en el sistema jerárquico de categorías, éste se sustenta en base a seis grandes categorías: 1) Perfil del estudiante; 2) Creencias sobre otras culturas; 3) Convivencia; 4) Amistad; 5) Sentimientos; 6) solidaridad y obligaciones morales; cada uno de los cuales acoge distintas subcategorías. En el cuadro 10, se establecen las subcategorías conjuntamente con su definición.

Cuadro 10: Sistema de categorías jerárquico para el análisis de los Grupos de Discusión

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
(0) Caracterización Estudiantes	(0 1) Nivel educativo	Alumnos y alumnas de la E.S.O.
	(0 2) Sexo	Chico y chica
	(0 3) Lugar de procedencia	Español y de otros países
(1) Igualdad de oportunidades	(1 1) I. O. Escolares	Percepción sobre la igualdad de oportunidades en ámbito educativo
	(1 2) I. O. Sociales	Percepción sobre igualdad de oportunidades en la sociedad
	(1 3) I. O. Laborales	Percepción sobre igualdad de oportunidades en el ámbito laboral
(2) Creencias sobre otras culturas	(2 1) Interés hacia otras culturas	Creencias sobre interés hacia el conocimiento de otras culturas
	(2 2) Percepción personas otras culturas	Percepción sobre personas de diferentes culturas
	(2 3) Costumbres y tradiciones	Conocimiento sobre costumbres y tradiciones
(3) Convivencia	(3 1) Convivencia barrio	Opiniones sobre la convivencia en el barrio
	(3 2) Convivencia I.E.S.	Opiniones sobre la convivencia en el I.E.S.

	(3 3) Respeto de normas	Opiniones sobre el respeto de las normas entre personas de diferentes culturas
(4) Amistad	(4 1) Interés relacionarse con personas otras culturas	Sentimientos en relaciones interpersonales de diferentes procedencias culturales
	(42) Preferencias asociativas	Percepción sobre preferencias en formación de grupos entre personas de diferentes culturas
	(4 3) Invitación a actividades lúdicas y de ocio	Invitar a participar en actividades a personas de otros países
(5) Sentimientos	(51) Diferencias entre personas de diferentes culturas	Emociones sobre las diferencias apreciadas entre personas de diferentes culturas
	(5 2) Respeto entre personas de diferentes culturas	Opiniones sobre el respeto entre personas de diferentes culturas
	(5 3) Emociones hacia personas de otras culturas	Manifestaciones sobre sus sentimientos hacia personas de otras culturas
	(5 4) Relaciones de parejas entre personas de diferentes culturas	Opiniones acerca de las relaciones de pareja entre personas diferentes culturas
(6) Solidaridad y obligaciones morales	(6 1) Acogida social	Ayuda en la sociedad a personas que llegan de otros lugares
	(6 2) Cooperación tareas escolares	Ayuda a personas de otras culturas en tareas escolares
	(6 3) Integración	Acciones para integrar a personas que proceden de otros países

## **CAPÍTULO 7: RESULTADOS**

En este capítulo se muestran, por un lado, los resultados obtenidos en las tres dimensiones o componentes estudiados sobre las actitudes hacia la diversidad cultural. Se responde de este modo, a los objetivos de la investigación, los cuales quedan cubiertos en los resultados. Se ha descrito cada componente y se han diferenciado sus resultados en función del sexo, curso y país de nacimiento. De la misma manera se va haciendo alusión a los resultados obtenidos en los Grupos de Discusión en relación con los componentes actitudinales.

Por otro lado, se describen los resultados de las percepciones de los encuestados hacia la diversidad cultural, en base al diferencial semántico utilizado para el conocimiento de este aspecto.

### **7.1 Componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación al componente cognitivo de las actitudes de los estudiantes, se ha procedido a tener en cuenta por un lado, las respuestas a los cuestionarios en los que se pidió que valoraran de uno a cinco sus creencias sobre las distintas variables que se pretendía medir en esta dimensión (siendo 1 el valor totalmente en desacuerdo y el 5 el valor totalmente de acuerdo). Las diferentes variables que conforman esta dimensión son: igualdad de oportunidades, interés por el conocimiento de otras culturas y creencias sobre las diferencias culturales. Por otro lado, se han valorado los resultados obtenidos en los grupos de discusión.

#### **7.1.1 Descripción del componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural.**

En la tabla 23 se muestran las medias alcanzadas en los ítems relacionados con la variable *igualdad de oportunidades*. Siendo los ítems 19 (los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo), 20 (en el instituto todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes) y 25 (en la clase se avanza igual en las

asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya) la puntuación que tienen son (4,02, 4,66 y 4,16 respectivamente). Los ítems 22 (los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles) y 23 (las pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las de los alumnos/as españoles) tienen las medias más bajas, 2,70 y 2,31 respectivamente. A la luz de los resultados expresados en la tabla 13, los estudiantes no creen que los inmigrantes estén en distintas condiciones de igualdad que los españoles. Se muestran los resultados obtenidos en cuanto a las creencias sobre la igualdad de derechos y deberes de todas las personas que viven en España (ítem 27). Los resultados nos indican que la media se sitúa en 4,46. Esta puntuación es la más alta después de la obtenida en el ítem 20 que es el más puntuado por los encuestados, ante la consideración de que en el centro educativo todos deben tener los mismos derechos y deberes.

Tabla 13: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre la igualdad de oportunidades

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM19.- Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor aparte.	600	4,02	1,093
ITEM20.- En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros.	599	4,66	,658
ITEM22.- Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	590	2,70	1,254
ITEM23.- La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	593	2,31	1,272
ITEM25.- En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	598	4,16	1,024
ITEM27.- Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	601	4,46	,905

En la figura 19 se reflejan los datos comentados en la tabla anterior, en la cual vemos cómo destaca el ítem 20 siendo la media de 4,7. Sin embargo el ítem 23 que aparece con una media del 2,3 también aparece como un dato positivo, dado que el alumnado encuestado no percibe que el alumnado inmigrante tenga mayor facilidad en la realización de las evaluaciones. Por lo general, en la mayoría de respuestas evocadas por los encuestados se manifiesta la existencia de la igualdad de oportunidades educativas. Excepto en los ítems 22 y 23 en los que no se emite esta consideración.

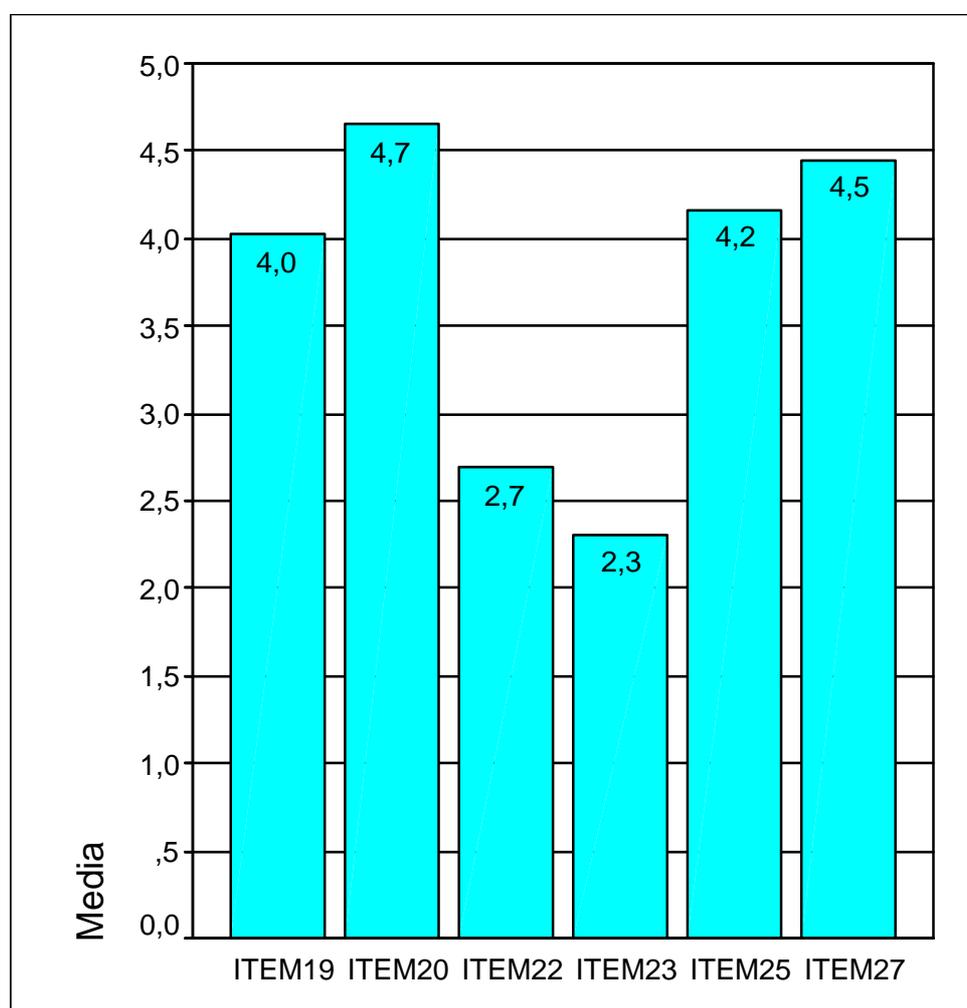


Figura 19: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre la igualdad de oportunidades.

Estos últimos resultados coinciden con los obtenidos en los grupos de discusión, en los que los estudiantes muestran diferentes opiniones con respecto a la igualdad de oportunidades. En el ámbito educativo, el alumnado de educación secundaria obligatoria opina que a los españoles se les trata mejor que a los de fuera, excepto el grupo de chicos de tercero que perciben lo contrario.

- *“Yo creo que no se trata igual. A los de aquí se trata mejor. Por ejemplo, la profesora de música, hay muchos de la clase que se portan mal y no les dice na. Si llega tarde un niño de aquí, no le pone parte, y si llega alguien de fuera pues si le pone un parte.”(G.D. 1º E.S.O.)*
- *“ Pues a Steven, que era colombiano, el primer día que llegó teníamos plástica, y el profesor cuando entramos en clase le dijo: “¡niño vete fuera que ya me has amargado el día, porque ahora tengo que hacer todo nuevo, tengo que meterte en la lista que vas antes por tu apellido...!” y después le dijo: “¡ venga entra, anda, di tu nombre! Y le empezó a chillar. Pero el profesor le reñía por na... Ahora lo trata un poco mejor”.(G.D. 1º E.S.O.)*
- *“En el instituto los profesores nos tratan igual a todos” (G.D. 3º E.S.O.)*

De igual forma se observan diferencias en cuanto a la igualdad de oportunidades laborales y sociales. Tanto así que a nivel de igualdad de oportunidades sociales, los estudiantes españoles opinan que no existe igualdad, que se les trata peor a los inmigrantes.

- *“ Yo también creo que a la hora de buscar*
- *un piso, también hay más problemas para los inmigrantes”.* (G.D. 3º y 4º E.S.O.)

A nivel laboral, claramente todos los grupos opinan que no hay igualdad de oportunidades laborales, que a los inmigrantes extranjeros se les trata peor.

- *“Hombre, yo creo que a la hora de buscar trabajo no hay igualdad, pues no es lo mismo si es, no se lo ofrecen igual un español que un inmigrante”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)

En relación a la variable interés por el conocimiento de otras culturas, los estudiantes en el ítem 3 (conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante) manifiestan una media de 4,26. El ítem 26 (es interesante que el alumno inmigrante hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con temas de estudio), también alcanzan un valor parecido, siendo de 4,06 la media. Baja un poco la media expresada en el ítem 14 (sería interesante que en España conociéramos las costumbres de los inmigrantes) cuyo valor es de 3,73. En la tabla 14 se pueden visualizar estos valores indicados.

Tabla 14: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre el Interés por el conocimiento de otras culturas

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM3.- Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante	599	1	5	4,26	,858
ITEM4.- Conocer idiomas extranjeros es interesante	598	1	5	3,90	1,131
ITEM14.-Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros.	598	1	5	3,73	1,087
ITEM26.- Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio.	598	1	5	4,06	1,000

En la figura 20 se muestra la media de los ítems que valoran el interés por el conocimiento de otras culturas. Se aprecia que la mayor puntuación se le otorga al ítem 3. Sin embargo el valor más bajo se le da al ítem 14. Estos resultados manifiestan que si

se trata de un conocimiento de culturas en general, lo aprueban con mayor puntuación que si se trata de conocer esas mismas culturas pero desde las vivencias de los propios inmigrantes extranjeros que viven en España. En lo que respecta al ítem 4, se manifiesta una actitud favorable en relación al interés por conocer otros idiomas, dado que la valoración es de 3,9, aunque podemos decir que dentro de esta variable es el segundo ítem peor considerado. También podemos añadir que cuando se trata del ámbito escolar, se muestra interés hacia el conocimiento de las tradiciones de los inmigrantes extranjeros, dado que la media es de 4,1. Podríamos concretar que se dan dos posturas, por un lado, cuando se trata de algo puntual como el ámbito académico o el hecho de conocer algo distinto a lo autóctono, esto sí se considera interesante; pero por otro lado, en cuanto se trata de intercambiar tradiciones con estas culturas distintas a la propia, no se consideran tan interesantes.

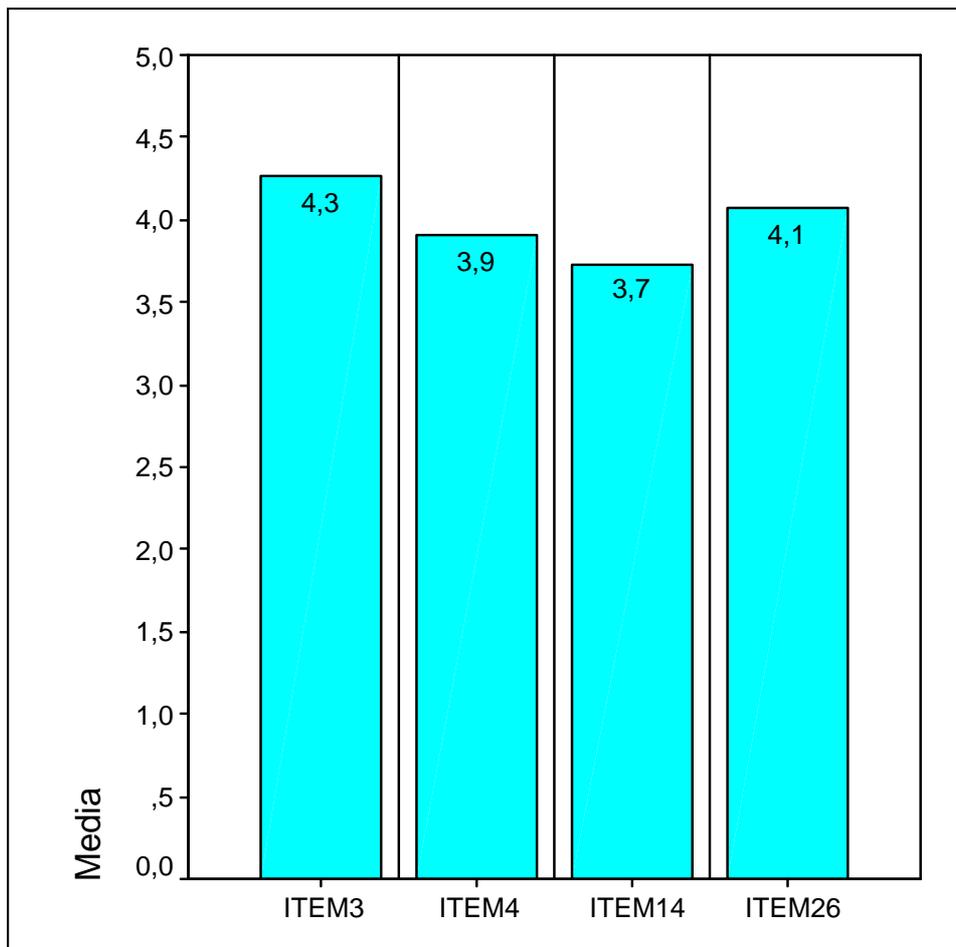


Figura 20: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre el interés por el conocimiento de otras culturas.

En cuanto al *interés por conocer otras culturas*, no se aprecian diferencias significativas con respecto a los resultados obtenidos en los grupos de discusión, dado que la mayoría opina que se enriquecen mutuamente, excepto el grupo de chicos de tercero de la E.S.O. que consideran la asimilación como el proceso lógico, no planteándose de alguna forma la opción del enriquecimiento e interrelación entre culturas como proceso favorable para todos.

- *“Pues lo veo bien que vengan personas de otros países, así aprendemos de ellos, sobre su cultura. En general todo. Así no, ¿tú sabes? No estamos solamente los de España.” (G.D. 3º y 4º ESO)”*

A su vez, se contradicen con respecto al conocimiento de otras culturas, dado que la mayoría reconoce que no se suele preguntar las costumbres y tradiciones a personas procedentes de otros países pues suelen generalizar de forma estereotipada las costumbres de otros.

- *“Te tienes que acostumbrar a sus costumbres también y ellos a las tuyas”*
- *“Hay costumbres y costumbres, no es igual de donde sea. Si es un moro, por ejemplo, no sería fácil”. (G.D. 3º y 4º E.S.O.)*

En esta misma línea podemos señalar que a pesar de considerar positivo el conocer otras culturas, no parece que se lleve a la práctica, dado que si valoramos la percepción que tienen los estudiantes españoles sobre personas que proceden de otros países, podemos señalar que ésta es estereotipada sobre todo hacia los inmigrantes extranjeros latinos y africanos. Piensan que vienen a delinquir, a ocasionar problemas, son machistas, celosos,... Esta misma percepción tienen los inmigrantes sobre las opiniones que tienen los españoles acerca de ellos.

- (...) *“Mientras que no vengan a liarla de un país pa otro, claro que no vengan a dar problemas, pues aquí ya hay bastantes problemas. Y si vienen más, aunque a mi me da igual cuantos vengan, mientras que trabajen y cuiden a sus hijos y todo eso me da igual. Pero los que vienen a robar y a delinquir como los demás que hay aquí. ¿me comprendes? Pues ya somos bastantes con los que somos aquí,..” (G.D. 3º y 4º E.S.O.)*

- *“Pero si la mayoría de los que están aquí, son ilegales...” (G.D. chicos 3º E.S.O.)*
- *“Yo soy de Colombia, y como allá hay mucha droga ya piensan que todos los colombianos vendemos droga, que venimos aquí a España a vender drogas y todo eso, porque en Colombia haya mucha droga no quiere decir que todos los colombianos seamos así.”(G.D. Inmigrantes)*
- *“Mucha gente te pregunta que en qué trabajaba tu madre. Te pueden preguntar si tu madre era prostituta en tu país. Y les digo ¿y al contrario? y entonces se los dices a ellos ya como que se ofenden y parece que se van a morir porque tú te has metido con su madre”.(G.D. Inmigrantes)*

En cuanto a la variable *creencias sobre las diferencias culturales*, vemos en la tabla 15 una media de 3,01 y 3,52 en los respectivos ítems que la estudian. Referidos a que los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse (ítem 17) y a que la mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles (ítem 31), los cuales se refieren a las creencias sobre las similitudes y parecidos entre los inmigrantes y los autóctonos.

Queda recogida en la tabla 15 esta valoración.

Tabla 15: Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre las diferencias culturales.

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM17.- Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	600	3,01	1,197
ITEM31.- La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles	599	3,52	,976
N válido (según lista)	598		

Como hemos comentado en el párrafo anterior, el alumnado encuestado opina con una media de 3,01 que los inmigrantes y los extranjeros se parecen en su forma de ser y de comportarse. Algo más alta es la media del ítem 31 que nos muestra una media de 3,52 en relación con la opinión de los encuestados en cuanto a la similitud de las inquietudes que muestran los inmigrantes extranjeros y las manifestadas por los autóctonos. (Véase figura 21).

En definitiva, podemos señalar que la valoración no es negativa, puesto que los participantes valoran con 3 puntos este ítem. Pero sin embargo, podemos destacar que tampoco se valora de manera positiva, sobre todo la referida a la similitud con personas inmigrantes extranjeras. En consonancia con estos resultados, podemos destacar los resultados expresados por García R. y Sales (1998) en cuyos estudios concluyeron que los adolescentes no aceptaban con agrado la diferencia cultural y que encontraban pocas cosas en común con personas de otros lugares.

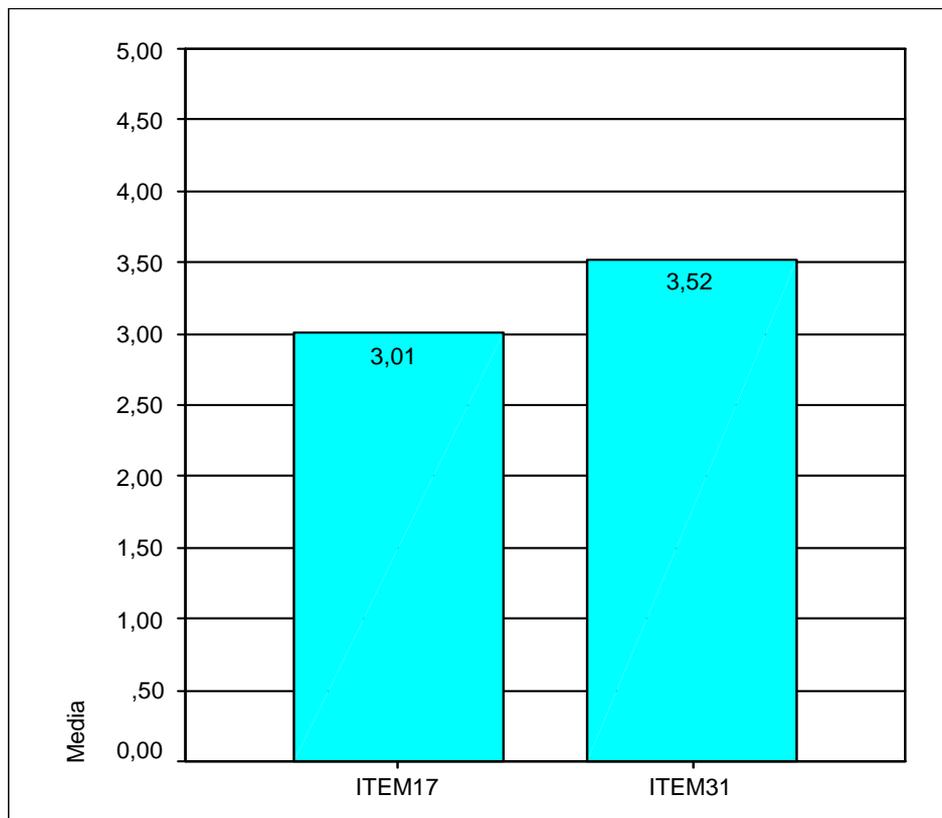


Figura 21: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems sobre las creencias respecto a diferencias culturales

### **7.1.2 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo**

Descritas las actitudes del alumnado de ESO hacia la diversidad cultural, en lo que respecta al componente cognitivo de las mismas, hemos analizado la incidencia de la variable sexo sobre estas actitudes, a fin de determinar la existencia de diferentes actitudes entre los alumnos y alumnas.

En la tabla 16 se muestran las medias y desviaciones típicas para los ítems de la escala correspondientes al componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural. Los valores recogidos en dicha tabla reflejan, en general, que las medias alcanzadas por las alumnas superan a las logradas por los alumnos, con la única excepción de los ítems 22 y 23. Se aprecia por tanto que en todos los elementos las actitudes de las alumnas son más positivas que las de los alumnos, dado que los dos ítems en que las medias son inferiores son precisamente los que tienen una carga negativa, al plantear que el profesorado dedica más tiempo al alumnado extranjero que a los españoles, y que las pruebas de evaluación para los extranjeros son más fáciles. En ambos aspectos, las puntuaciones de los alumnos son superiores, lo cual denota una percepción de que al alumnado extranjero se le privilegia frente al español, más acusada es la que se manifiesta entre los alumnos que entre las alumnas.

Tabla 16: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable sexo

Ítem	Alumnos		Alumnas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
19. Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor a parte.	3.83	1.14	4.22	1.00
20. En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros.	4.57	.75	4.76	.51
22. Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	2.84	1.31	2.54	1.17
23. La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	2.41	1.34	2.19	1.19
25. En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	4.07	1.14	4.27	.86
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	4.36	1.03	4.58	.71
3. Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.	4.15	.93	4.38	.75
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros.	3.54	1.17	3.94	.95
26. Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio.	3.93	1.10	4.22	.85
4. Conocer idiomas extranjeros es interesante	3.71	1.22	4.14	.97
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	2.87	1.24	3.17	1.13
31. La mayoría de los /as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	3.44	1.00	3.61	.94

Para comprobar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas, se ha llevado a cabo una prueba de contraste de medias. En la tabla 17 se han recogido los valores del estadístico de contraste T y se han marcado con un asterisco las diferencias que resultan significativas para un nivel de significación  $\alpha=0.05$  y con dos las que lo son para  $\alpha=0.01$ . En consecuencia, con un 99% de confianza puede afirmarse en la mayoría de los casos que las actitudes de las alumnas son mejores que las de los alumnos. Para los ítems 23, 25 y 31, esa afirmación puede hacerse con el 95% de confianza.

Tabla 17: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable sexo

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
19. Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor a parte.	-4.509	* *
20. En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros.	-3.519	* *
22. Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	2.956	* *
23. La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	2.072	*
25. En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	-2.511	*
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	-3.151	* *
3. Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.	-3.258	* *
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros.	-4.519	* *
26. Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio.	-3.644	* *

4. Conocer idiomas extranjeros es interesante	-4.802	**
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	-3.128	**
31. La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	-2.096	*

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

En relación con la variable sexo, aunque no se puede comparar las opiniones de chicas con las aportaciones del grupo de discusión formado por los chicos de 3º de educación secundaria obligatoria, pero sí se puede matizar que las opiniones del grupo de chicos complementan y corroboran los datos aportados en los cuestionarios. Son el único grupo de discusión que cree que hay igualdad de trato en el centro educativo. Justifican en parte la desigualdad de oportunidades laborales. Los chicos son los que en mayor medida consideran que los inmigrantes extranjeros tienen que asimilar las costumbres y tradiciones de España, valorando así la asimilación como el proceso lógico y válido. Generalizan y asocian aspectos peyorativos a las personas que proceden de otros países.

- *“En el instituto, los profesores nos tratan igual a todos”. (G.D. alumnos de 3º E.S.O.)*
- *“Hombre a ti te dan quinientos euros y te dicen trabaja doce horas a trabajar como un cosaco y tú no lo aceptas, pero a ellos, a los inmigrantes se les vuelven los ojos. Aunque acaben muy reventados, porque a ellos los queman al máximo. Pero yo qué sé”...(G.D. alumnos 3º E.S.O.)*
- *“Yo opino que a nosotros la mayoría de las veces no nos interesa la cultura de allí”.(G.D. alumnos 3º E.S.O.)*
- *“Mira, por ejemplo, cuando viene un niño de otro país, se le pregunta de qué equipo es, pero de aquí no de su país”. (G.D. alumnos 3ºESO)*
- *“Pero si la mayoría de los que están aquí, son ilegales”.(G.D. alumnos 3º E.S.O.)*

De esta forma, se está confirmando las diversas opiniones que aportan otras fuentes con respecto a las actitudes del alumnado de secundaria hacia la diversidad cultural. Siendo éstas estereotipadas y con sentimientos de superioridad sobre otras personas de origen cultural diferente al suyo. De ahí que podamos matizar el nuevo tipo de racismo que se genera en la actual sociedad. No parece evidente un rechazo manifiesto pero sí un prejuicio sutil en el que el autóctono defiende los valores tradicionales y exagera las diferencias culturales. En esta línea se puede citar a Retortillo y Rodríguez (2008) en un estudio realizado en la provincia de Valladolid, en el que se ponen de manifiesto las actitudes de prejuicio sutil frente al antiguo racismo o prejuicio manifiesto.

### **7.1.3 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes en función del curso**

Para el análisis de las diferencias entre alumnado de diferentes cursos en lo que respecta al componente cognitivo de sus actitudes hacia la diversidad cultural, hemos partido de la revisión de las medias alcanzadas en cada uno de los cursos que van desde primero a cuarto de la ESO. En la tabla 18 se recogen las medias y desviaciones típicas en cada uno de los cursos, las cuales reflejan una ligera tendencia a que las puntuaciones vayan descendiendo a medida que se avanza hacia cursos superiores, tendencia que se ve invertida en cuarto curso, donde se produce una cierta recuperación de estas puntuaciones.

Tabla 18: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable curso

Ítem	Curso 1°		Curso 2°		Curso 3°		Curso 4°	
	Med.	Desv. típ.	Med.	Desv. típ.	Med.	Desv. típ..	Med.	Desv. típ.
19. Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor a parte.	4.02	1.11	3.98	1.03	3.96	1.08	4.12	1.12
20. En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros	4.68	.69	4.56	.75	4.64	.62	4.69	.61
22. Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	2.68	1.30	2.96	1.36	2.77	1.24	2.52	1.12
23. La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	2.31	1.32	2.66	1.42	2.49	1.27	1.89	.99
25. En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	4.21	.99	3.98	1.25	4.14	.99	4.20	1.01
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	4.59	.76	4.54	.92	4.32	.98	4.37	.99

3. Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.	4.24	.86	4.22	.94	4.21	.91	4.36	.75
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros	3.88	1.10	3.62	1.18	3.57	1.06	3.71	1.03
26. Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio	4.10	1.00	4.05	1.09	3.94	1.07	4.17	.84
4. Conocer idiomas extranjeros es interesante	3.80	1.21	3.91	1.22	3.94	1.02	4.04	1.08
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	3.22	1.22	2.98	1.25	2.84	1.12	2.88	1.19
31. La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	3.61	1.03	3.75	.96	3.39	.93	3.44	.92

El análisis de la varianza ha permitido contrastar la significación estadística de las diferencias observadas. En la tabla 19 se recoge el valor del estadístico F y se ha marcado con uno o dos asteriscos los valores que resultan significativos con niveles de significación de 0.05 y 0.01 respectivamente.

Tabla 19: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable curso

Item	ANOVA	
	F	Sig.
23. Las pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	7.452	**
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	3.772	*
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros	2.891	*
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	4.123	**
31. La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	3.020	*

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Para los dos elementos en los que las diferencias son más significativas, hemos representado gráficamente las medias alcanzadas en cada uno de los cursos de la ESO (véanse figuras 22 y 23). Así, los alumnos y alumnas de 4º son los que en menor medida consideran que las pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros sean más fáciles que las dirigidas a alumnado español. El alumnado que cursa 1º y 2º de ESO cree que los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí en su forma de ser y comportarse, en mayor medida que quienes cursan 3º y 4º.

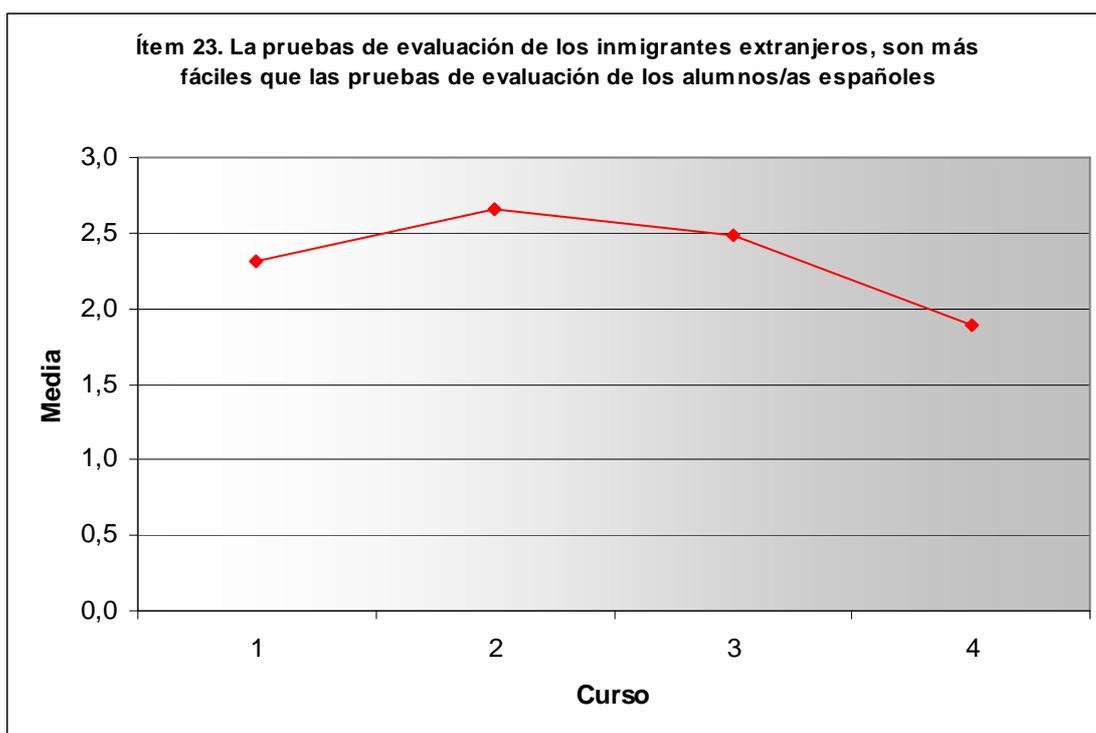


Figura 22: Medias por curso en el ítem 23.

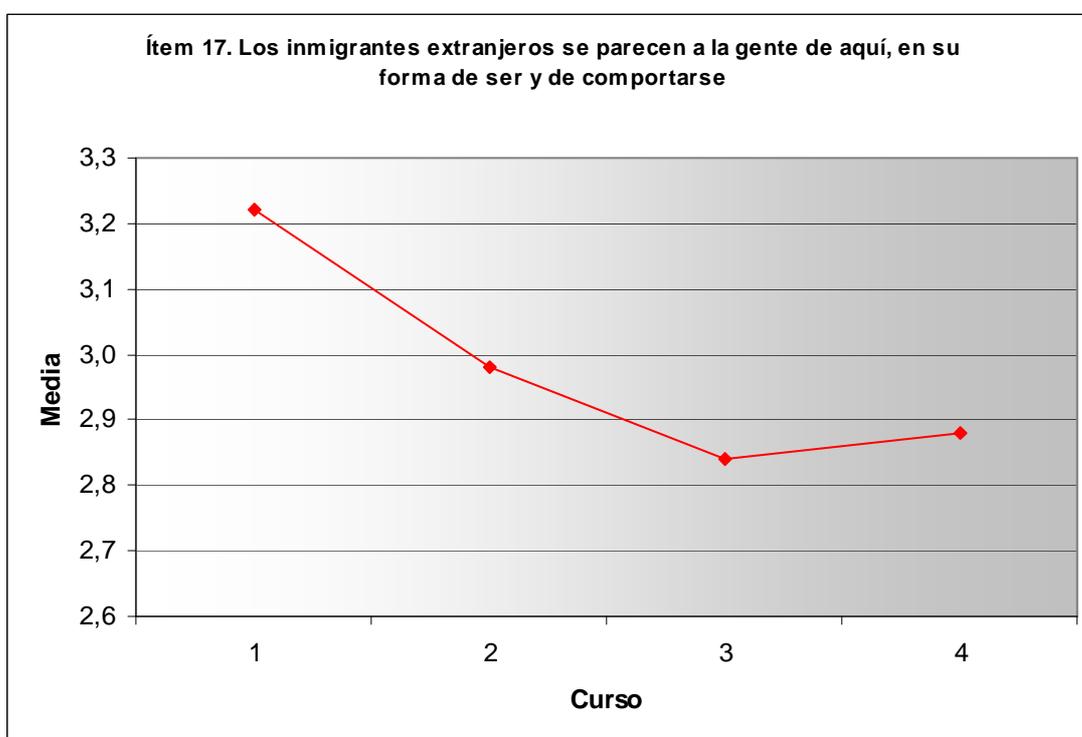


Figura 23: Medias por curso en el ítem 17.

Los grupos de discusión han mostrado diferencias significativas según el curso, coincidiendo en este sentido con los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios. Podemos señalar que es el grupo de primero de E.S.O. el que cree que los inmigrantes extranjeros son víctimas de *desigualdades* con respecto a los españoles, consideran que es interesante conocer a otras personas de diferentes países.

- *“Que no, que algunos profesores te pueden tratar igual que a los demás pero otros no te tratan igual, sinceramente, porque cogen manía a los niños por ser de otra cultura diferente.”.(G.D. 1º E.S.O.)*
- *“Y que los inmigrantes que vengan de otros países para trabajar, que no hay que hacerle que trabajen más que nosotros y habría que pagarle lo mismo”.(G.D. 1º E.S.O.)*
- *“Yo creo que sí. Porque cuando tú le preguntas, tú sabes más cosas de allí y si él te pregunta tú puedes contarle cosas de aquí”. (G.D.1ºE.S.O.)*

#### **7.1.4 Diferencias en el componente cognitivo de las actitudes en función del país de nacimiento**

Al considerar el país de nacimiento, se ha comparado las actitudes de los nacidos en España con las de los nacidos en otros países. La tabla 20 muestra las medias alcanzadas en cada uno de los dos grupos para los ítems que corresponden a las variables del componente cognitivo de las actitudes hacia la diversidad cultural.

Tabla 20: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente cognitivo en función de la variable país de nacimiento

Ítem	España		Otros países	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
19. Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor aparte.	3,99	1,09	4,20	1,11
20. En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros	4,64	,68	4,82	,43
22. El profesorado atiende más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	2,70	1,24	2,73	1,34
23. Las pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	2,33	1,27	2,10	1,32
25. En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	4,13	1,04	4,48	,81
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	4,42	,94	4,79	,45
3. Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.	4,25	,86	4,32	,81
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros	3,84	1,15	4,40	,79
26. Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio	3,65	1,09	4,37	,78
4. Conocer idiomas extranjeros es interesante	4,01	1,02	4,46	,73
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	2,96	1,19	3,38	1,19
31. La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	3,48	,97	3,85	,96

Se ha llevado a cabo una prueba de contraste de medias para determinar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas en cuanto al país de nacimiento de los encuestados. En la tabla 21 se han recogido los valores del estadístico de contraste T y se han marcado con un asterisco las diferencias que resultan significativas para un nivel de significación  $\alpha=0.05$  y con dos las que lo son para  $\alpha=0.01$ . Se observa que, con un 99% de confianza, las actitudes del alumnado inmigrante extranjero son significativamente más favorables que las del alumnado nacido en España en los ítems 20, 25, 27, 14, 26, 4, 17 y 31.

Tabla 21: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente cognitivo, en función de la variable país de nacimiento

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
20. En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros	-2,997	* *
25. En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	-2,624	* *
27. Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	-5,395	* *
14. Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros	-6,689	**
26. Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio	-3,445	**
4. Conocer idiomas extranjeros es interesante	-5,071	**
17. Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse	-2,691	**
31. . La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	-2,878	**

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

En la variable país de nacimiento es donde se han encontrado mayores diferencias en los grupos de discusión. Por un lado, se observa cómo los inmigrantes extranjeros manifiestan insatisfacción con respecto a las creencias que tienen algunos españoles de ellos.

- *“Por ejemplo, piensan que África es un país subdesarrollado, que sólo es un desierto, que no hay edificios, que no está desarrollado. Eso es mentira”. (G.D. Inmigrantes extranjeros)*
- *“Exactamente, como nosotros venimos de otros países piensan que somos más tontos que ellos, y eso no es así. Somos iguales o más listos que ellos. Porque mira, el profesor de matemáticas, es muy racista, el otro día me dijo una amiga que si nosotros éramos indios, que no sabíamos matemáticas, y cosas de esas”.(G.D. Inmigrantes extranjeros).*
- *“Yo soy de África, y yo creo que por un lado, la culpa la tiene la tele, porque sólo aparecen los animales, el desierto, la selva y entonces vienen y me preguntan si yo vivía con los elefantes. Y entonces tú le intentas explicar que no vives con elefantes ni con monos. Ni en una casita de paja. Sino que vivía en un piso como los de aquí y ellos te dicen si ahí no hay pisos, ni televisión. Le intentas decir cómo son las cosas y ellos te ignoran, siguen con el no”. (G.D. Inmigrantes extranjeros)*

Por otro lado, las opiniones aportadas por los grupos de españoles ponen de relieve que las creencias y percepciones de los estudiantes hacia la diversidad cultural son estereotipadas y prejuiciosas en un alto porcentaje de los estudiantes.

- *“Mientras que no vengan a liarla de un país pa otro, claro que no vengan a dar problemas, pues aquí ya hay bastantes problemas. Y si vienen más, aunque a mí me da igual cuantos vengan, mientras que trabajen y cuiden a sus hijos y todo eso me da igual. Pero los que vienen a robar y a delinquir como los demás que hay aquí. ¿me comprendes? Pues ya somos bastantes con los que somos aquí,..”. (G.D. 3º y 4º E.S.O)*

## **7.2 Componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación al componente afectivo de las actitudes de los discentes hacia la diversidad cultural, podemos matizar las opiniones expresadas al responder el cuestionario, en el que se pidió a los encuestados que valoraran de uno a cinco sus emociones y sentimientos sobre las distintas variables que se pretendía medir en esta dimensión (siendo 1 el valor totalmente en desacuerdo y el 5 el valor totalmente de acuerdo). Las diferentes variables que componen esta dimensión son las que se expresan a continuación: preferencias asociativas por otro grupo extranjero; amigos de grupos distintos al propio; convivencia con otros grupos culturales en el ámbito extraescolar; convivencia con personas de otras culturas en el ámbito escolar; emociones hacia personas diferentes culturalmente; relaciones entre personas con distinto origen cultural. También se analizan las opiniones ofrecidas por los grupos de discusión vinculando las manifestaciones del alumnado a las respuestas dadas en los cuestionarios.

### **7.2.1 Descripción del componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación al componente afectivo de las actitudes de los estudiantes encuestados, se pueden ver los resultados de las variables estudiadas en este componente actitudinal hacia la diversidad cultural.

En la tabla 22 se muestran los resultados de las valoraciones que hacen los encuestados en el ítem 1 y 2 referidos a la variable *preferencias asociativas por otros grupos extranjeros*. Las medias en los distintos ítems son de 4,01 y 4,09 respectivamente. En estos datos se muestra una actitud abierta hacia la consideración de las relaciones entre personas de distinto origen cultural como enriquecedoras y positivas.

Tabla 22: Medias y desviaciones típicas sobre las preferencias asociativas.

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM 1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora	599	4,01	,940
ITEM 2.- Me gusta tener amigos extranjeros	601	4,09	,916
N válido (según lista)	599		

Los encuestados se manifiestan receptivos a relaciones con personas de otras culturas distintas a la suya. En la figura 24 se muestran estos resultados.

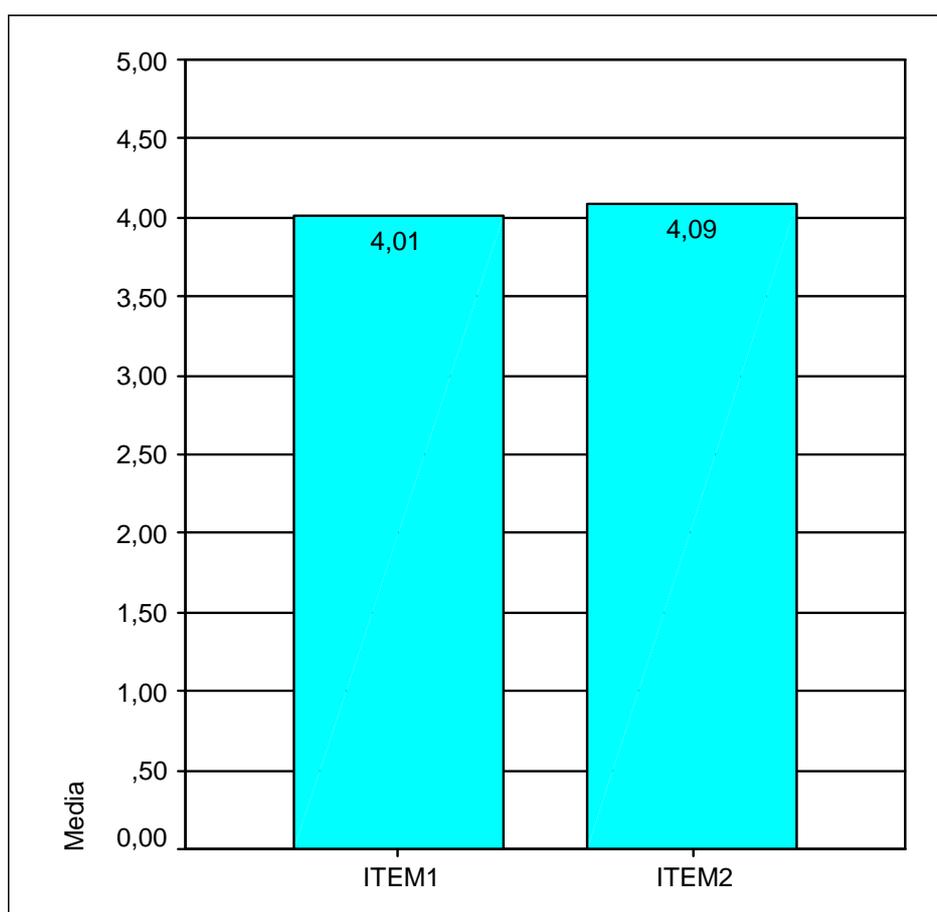


Figura 24: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a las preferencias asociativas por grupos inmigrantes extranjeros

En los ítems 5 y 6 se analiza la variable amistad con otros grupos de diferente origen cultural. En la tabla 23 se aprecia una media de 3,74 y de 3,46 en dichos ítems. De esta forma, no parece que muestren gran interés por tener amistades de otros grupos culturales, pues aunque las respuestas a los ítems no son negativas, tampoco la puntuación otorgada en esta cuestión se valora de forma muy positiva.

Tabla 23: Medias y desviaciones típicas sobre amistades preferidas

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM 5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	597	3,74	1,041
ITEM 6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	596	3,46	1,274
N válido (según lista)	592		

La figura 25 refleja la actitud sobre las amistades preferidas por los encuestados, manifiestan estar de acuerdo con que éstas sean de distinto origen cultural a las suyas. Aunque se manifiesta mayor tendencia por invitar o deseo de hacerlo a otros chicos/as inmigrantes extranjeros (ítem 5) que a relacionarse en el barrio con los chicos/as de distintas culturas (ítem 6).

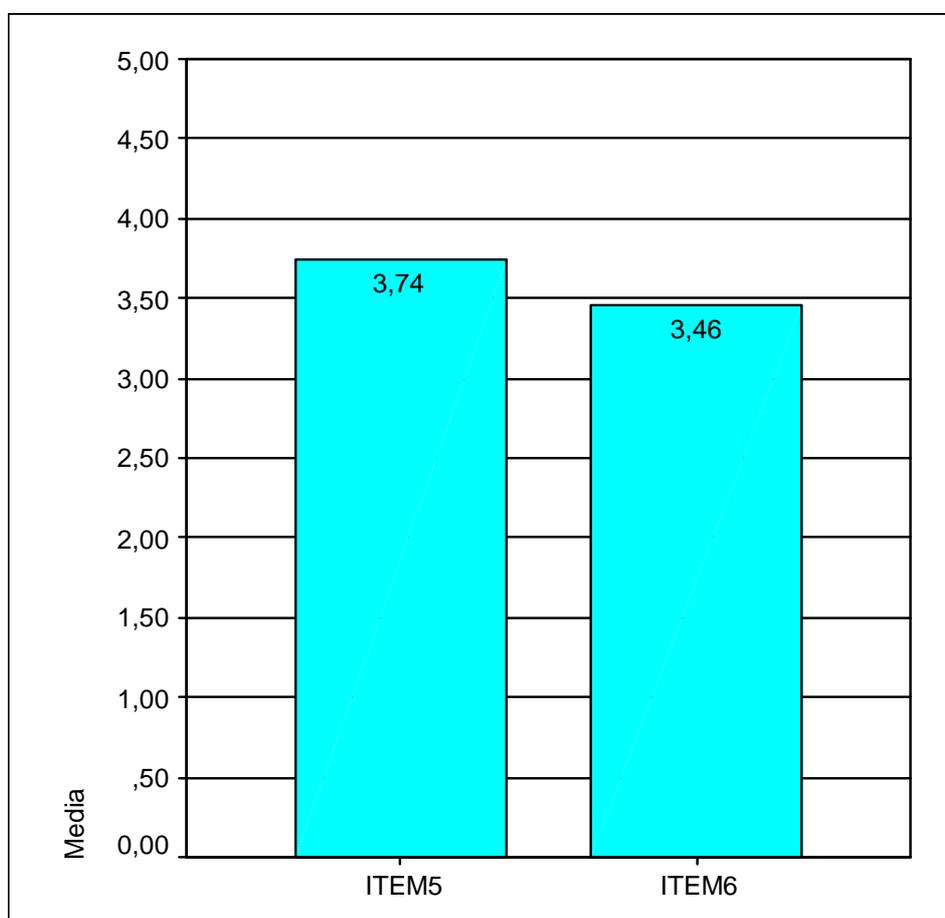


Figura 25: Diagrama de barras para las medias alcanzadas sobre los ítems referidos a sentimientos de amigos distintos a su grupo.

Ante los resultados obtenidos, se tiene en cuenta las opiniones ofrecidas en los grupos de discusión en los que los estudiantes de todos los grupos coinciden en que se relacionan entre los que son del mismo país. Por lo que se aprecian discrepancias con los resultados obtenidos tras el análisis de los datos procedentes del cuestionario.

- *“Si, siempre se reúnen los que son del mismo país”. (G.D. 3º y 4º E.S.O.)*
- *“Se suelen unir más a los que son del mismo país o parecidos al suyo. Porque ya saben como son, creen que los tratan igual. No como los de otro país, que les puede tratar mal. Por eso unen con los de su país”.(G.D. 1º E.S.O.)*

- “Pues ya te digo, te llevas mejor con gente de tu país que con gente que no conoces”.(G.D. Inmigrantes Extranjeros).

En cuanto a la *convivencia entre personas de diferentes culturas*, se observa en la mayoría de los casos, una ligera tendencia al etnocentrismo y asimilación dado que la mayoría de los estudiantes opinan que no se respetan las normas españolas, considerando que los inmigrantes extranjeros deben “hacer” lo que se “hace” en España.

Como se puede apreciar en la tabla 24, se muestra la media en relación con la variable *convivencia de los estudiantes con distintos grupos culturales en el ámbito extraescolar*. En el análisis del ítem 12, los estudiantes otorgan una media de 4,02; y para el ítem 24, la media es de 3,72. Así se manifiesta que los encuestados consideran positivas las relaciones y la convivencia entre distintos grupos culturales, sin embargo en el plano de la convivencia muestran una media más baja en cuanto a la aceptación de normas de los inmigrantes extranjeros en la convivencia con los españoles. Se muestran estos resultados en la figura 26.

Tabla 24: Medias y desviaciones típicas sobre la convivencia extraescolar entre distintos grupos culturales

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM 12.-En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles	596	4,02	1,006
ITEM 24.- Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	601	3,72	,971
N válido (según lista)	596		

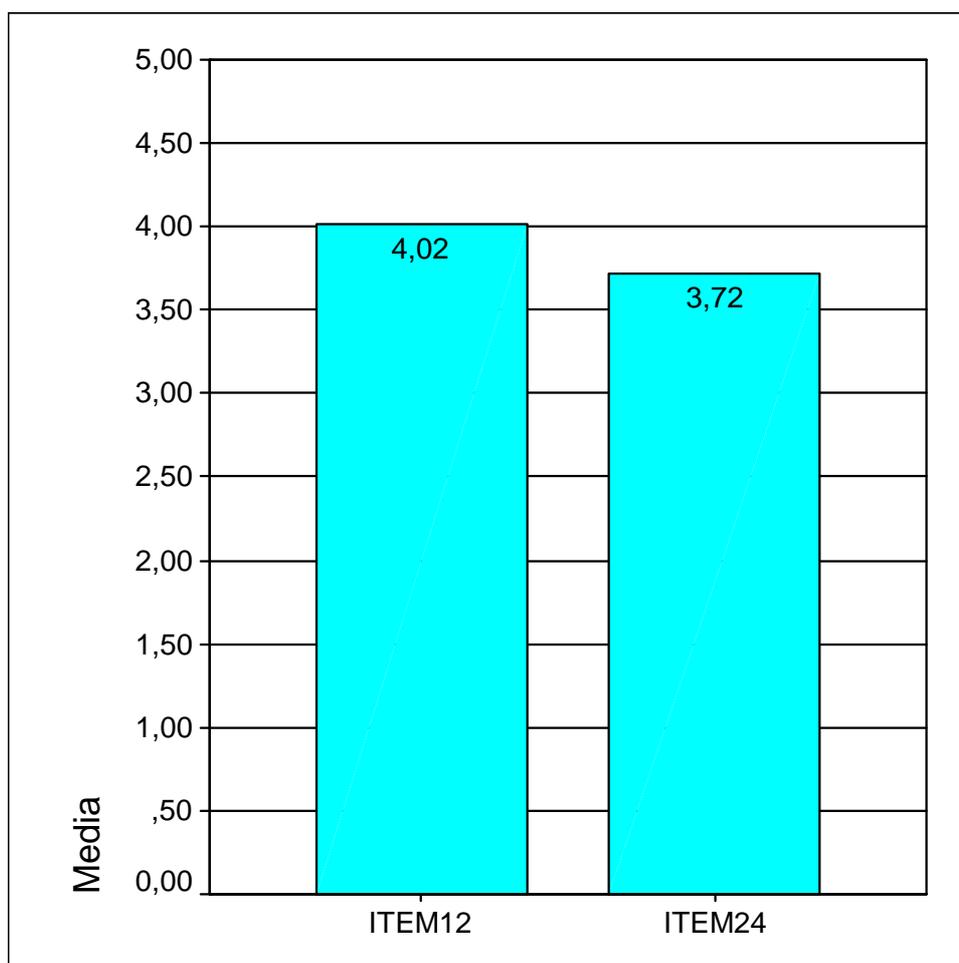


Figura 26: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la convivencia extraescolar de distintos grupos culturales.

En cuanto a la *convivencia en el barrio*, hay *significativas contradicciones con respecto* a las manifestaciones de los grupos de discusión, en los que señalan que se producen peleas y conflictos continuamente entre españoles y personas de otros países, fundamentalmente con latinos y africanos. Según los españoles, el origen procede de los inmigrantes extranjeros que provocan las situaciones de violencia y, por el contrario, según los inmigrantes se debe a los españoles el inicio de dichos conflictos. En todo caso, inmigrantes extranjeros y españoles manifiestan que la convivencia no es cordial. Por lo que se dan diferentes opiniones según el lugar de procedencia.

- *“Yo he visto muchas peleas, cuando salgo por las noches. Peleándose los moros contra gente de aquí, con gente de San Pablo y eso se pelean mucho. Yo veo que siempre los de Marruecos se pelean con gente de aquí. Yo no digo que sean malos los de Marruecos, pero son ellos los que te provocan. Tú pasas por allí, te miran y ya simplemente se te echan encima. Hombre también puede haber gente de aquí que te mire y se te eche encima, pero por esa parte, son ellos”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *“Fuera hay muchos conflictos”.* (G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *“Depende del grupo con el que te encuentres. A lo mejor te encuentras con un grupo de chavales jóvenes de cualquier país que no se meten con nadie ni na, pues ¡carajo, perfecto!. Pero ahora te encuentras el grupo "guay! que se creen que son el rey de la calle y a lo mejor lo miras tú o algo, o le dices algo y a lo mejor acaba en pelea. Y son ellos los que han tenido la culpa no tú que te ha dicho: ¡eh, no se qué!.”* (G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *...”¿conflictos?, usted vaya un día al parquecito. Pues na, estábamos allí normal, y vinieron los españoles que nos decían que nos iban a partir la cabeza, que iban a llamar a la policía, y un montón de cosas, pero en verdad culpa de nosotros no es. (...) Allí se ponen a escuchar música en el coche, latinos ¿no?”*(G.D. Inmigrantes extranjeros)
- *“ Yo pienso que si hay conflictos. Pues un chaval con el que yo me junto fuera, que una vez, se peleó, bueno se peleó; que le dio un pitonazo a un moro aquí en el cuello, porque le había quitado el móvil”.*(G.D. 1º E.S.O.)

En la tabla 25 se aprecian los resultados obtenidos para los ítems referidos a las respuestas de los encuestados sobre la variable *convivencia entre distintos grupos culturales en el ámbito escolar*. El ítem 10 ofrece una media de 4,05. El ítem 32 tiene una media de 3,61.

Tabla 25: Medias y desviaciones típicas sobre la convivencia de distintos grupos culturales.

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM 10.- En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	600	4,05	1,086
ITEM 32.- La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	597	3,61	,964
N válido (según lista)	596		

En la figura 27 podemos visualizar los datos referidos a la convivencia entre culturas en el ámbito escolar. Por un lado, se aprecia la aceptación de los encuestados sobre la existencia de relaciones entre el alumnado de diferentes culturas en horario de recreo (ítem 10) y por otro lado, se muestra menor puntuación en cuanto a la aceptación de valorar como un aspecto positivo la incorporación en el aula de otros estudiantes inmigrantes extranjeros (ítem 32).

Estudios realizados por García y Sales (1997, 1998) constataron que los adolescentes rechazaban la presencia de las minorías culturales en las aulas. No se dan estos resultados en nuestro estudio, pero se manifiesta una valoración más baja en este ítem, con lo que puede existir un prejuicio encubierto hacia este aspecto.

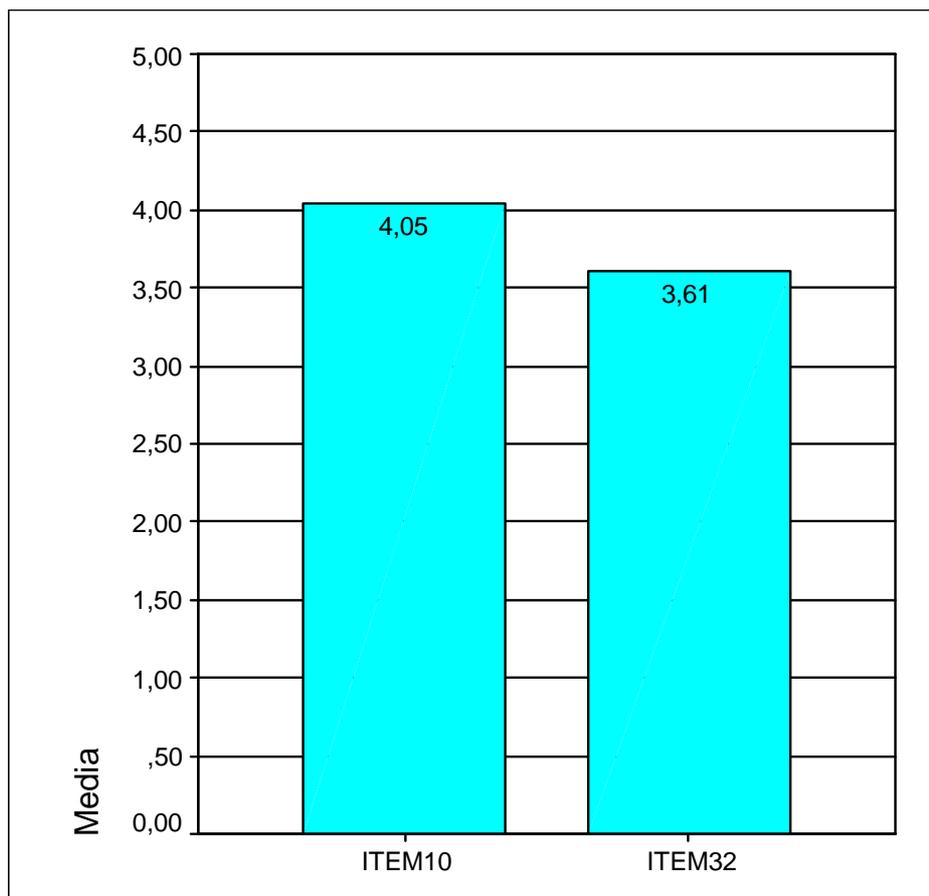


Figura 27: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la convivencia entre culturas en el ámbito escolar.

Si nos centramos en lo comentado en cuanto a la *convivencia en el centro educativo*, la mayoría opina que en general no hay problemas, aunque admiten que puntualmente se forman algunos altercados. Sin embargo, algunos dicen que las peleas se generan entre bandas latinas, no tienen nada que ver con los españoles.

- “ Bueno, a veces hay alguna peleílla. El año pasado hubo un problema. Unos se insultaron a otros, o no se,...que si los "latinking" iban a esperarnos a la salida, y nosotros estábamos esperando que vinieran, con pitones, cadenas” ,...(G.D. 3º y 4º E.S.O.)

Ante los resultados mostrados acerca de la convivencia en el centro, podemos matizar que identifican la convivencia con la ausencia o no de conflictos, no como la interrelación entre personas en todos sus ámbitos. De esta forma, se ratifican los

resultados del cuestionario al mostrarse en los mismos cierta predisposición a considerar positivas las relaciones entre personas de diferentes culturas, pero la realidad es que la interrelación es escasa en la mayoría de los casos.

- *“Aquí en el recreo, hay un banquito blanco y se ponen los ecuatorianos. Los marroquíes se juntan con marroquíes. Cada grupo tiene su sitio. Otros se ponen al lado de la pista de fútbol. Se juntan entre ellos”.* (G.D. 3° E.S.O)

En la tabla 26 se muestran los datos relativos a la variable *emociones hacia personas diferentes culturalmente*. Se puede apreciar que todos los ítems se mantienen en una media similar, entre 3,72 y 3,20.

Tabla 26: Medias y desviaciones típicas sobre los sentimientos hacia personas de otras culturas.

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM13.- Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas	600	3,41	1,109
ITEM18.- La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas	598	3,62	1,031
ITEM21.- Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés.	597	3,20	1,168
ITEM28.- Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	599	3,71	,957
ITEM29.- Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	601	3,47	,969
N válido (según lista)	591		

En la figura 28 se muestran los resultados en relación a las medias alcanzadas en las emociones hacia personas de diferente origen cultural. En el ítem 28 (las personas inmigrantes son trabajadoras) se valora con una media de 3,71. Le sigue la media del ítem 18 (la mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas) que es de 3,62. El ítem 29 (las personas inmigrantes son respetuosas y pacíficas con los

españoles) tiene una media de 3,47. El ítem 13 (creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas) tiene una media de 3,41. Por último, el ítem 21 (los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés) da una media de 3,20.

Según investigaciones realizadas por Navas (2000), se manifiestan actitudes negativas hacia colectivos de inmigrantes, en especial hacia el colectivo de magrebíes con los que se relacionan la delincuencia y los conflictos. Sin embargo, en nuestro estudio, no se manifiestan estas actitudes negativas hacia los inmigrantes extranjeros, dado que la media más baja en relación a los sentimientos hacia las personas de otras culturas se sitúa en una postura intermedia (véase figura 28). Sin embargo, podemos matizar que no se manifiesta una actitud negativa por la valoración otorgada a las cuestiones planteadas, pero tampoco la puntuación es muy elevada. De lo que podemos deducir que los participantes manifiestan cierto favoritismo endogrupal y cierta ambigüedad en sus respuestas.

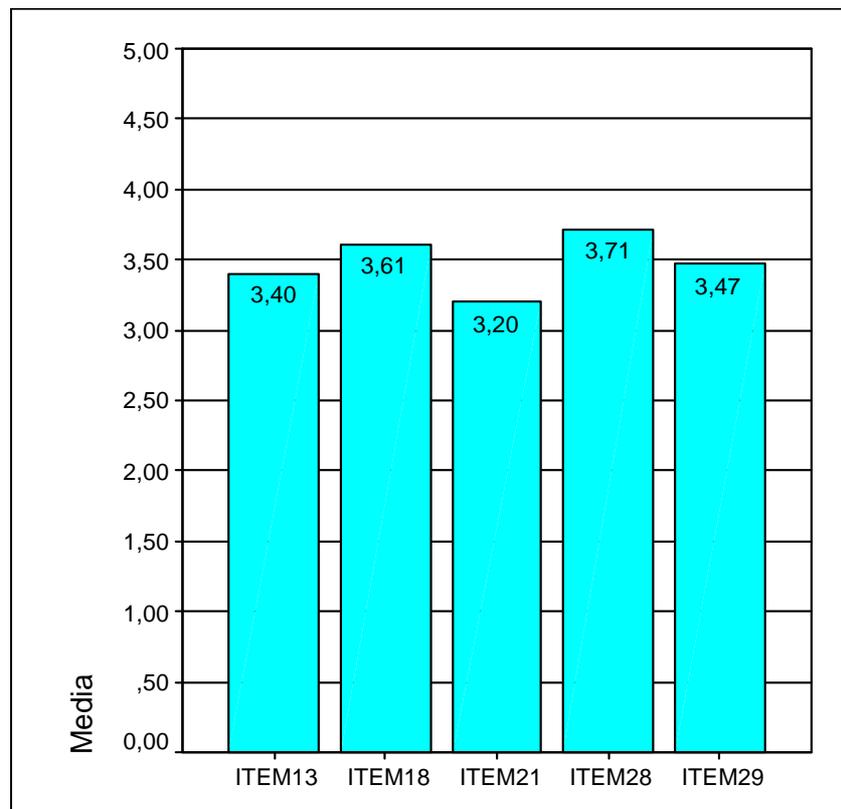


Figura 28: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a las emociones hacia personas de diferentes culturas.

Los datos obtenidos sobre las relaciones entre personas con distinto origen cultural se visualizan en la tabla 27.

Tabla 27: Medias y desviaciones típicas sobre las relaciones entre personas de distintas culturas.

Ítem	N	Media	Desv. típ.
ITEM 11.- Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero	593	3,00	1,143
ITEM 15.- Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	599	3,74	1,190
ITEM 30.- A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí	601	3,72	,961
N válido (según lista)	591		

En la figura 29 se muestran los resultados descritos en la tabla anterior, en cuanto a las relaciones entre los grupos de distinto origen cultural. Se aprecia que el ítem 11 difiere de los otros ítems que se mantienen con la misma puntuación. Es sensiblemente más baja la valoración de tener un líder inmigrante extranjero en un grupo de autóctonos. En torno a la posible relación sentimental con una persona de distinto origen cultural (ítem 15) y la consideración de que a los inmigrantes extranjeros les gusta relacionarse con autóctonos (ítem 30), la valoración es similar, se muestran en una postura intermedia, una media de 3,74 y 3,72 respectivamente.

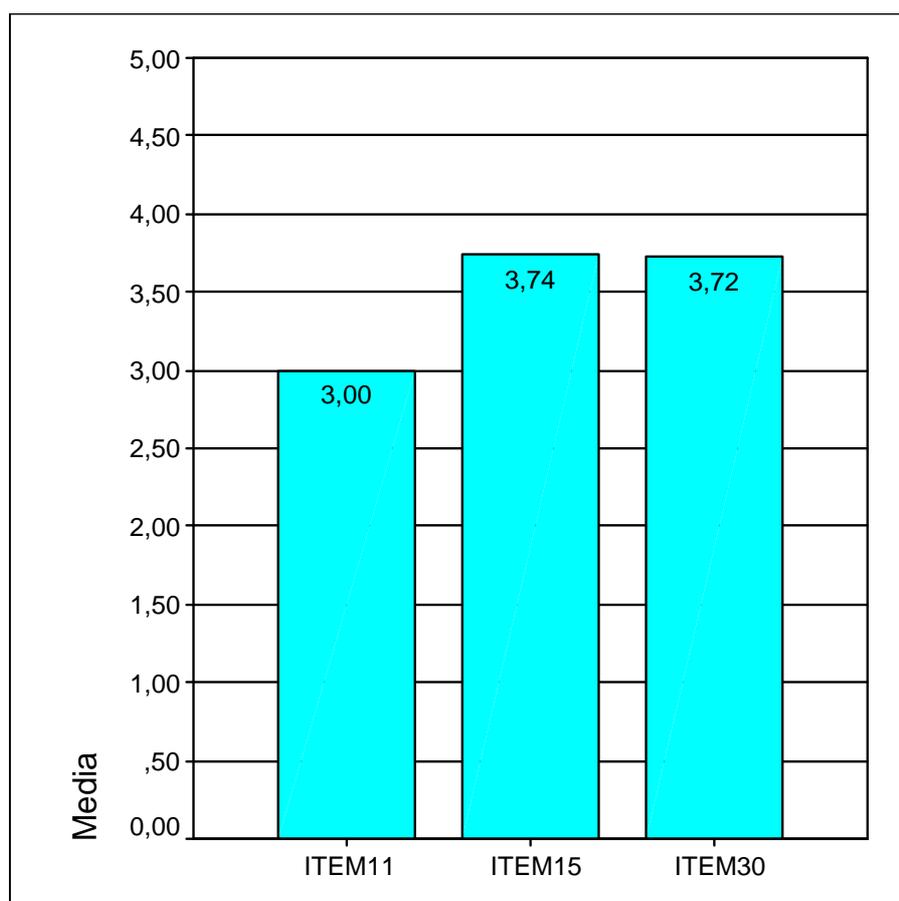


Figura 29: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a las relaciones entre personas de distinto origen cultural.

### 7.2.2 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo

En relación al componente afectivo hemos analizado la incidencia de la variable sexo en las emociones del alumnado encuestado, a fin de hallar la existencia de diferentes actitudes entre los alumnos y alumnas. En la tabla 28 se muestran las medias y desviaciones típicas para los ítems de la escala correspondientes a las variables del componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural. Los valores mostrados en dicha tabla reflejan, en general, que las medias alcanzadas por las alumnas superan a las logradas por los alumnos. En los ítems donde se manifiestan mayores diferencias son especialmente el que hace referencia al interés por compartir espacios o

actividades extraescolares con compañeros o compañeras de otros países. Aquí los alumnos alcanzan una media de 3,88 frente a las alumnas que dan un 4,18. También el ítem 11 muestra cierta diferencia, en cuanto a la consideración de tener un líder extranjero en su grupo, los chicos le otorgan una puntuación de 2,82, frente a las chicas que es de 3,21. En ambos casos, las valoraciones no son muy favorables, aunque se da una ligera diferencia entre los sexos. En el caso de los alumnos, sólo un ítem llega a la media de 4, referido éste a las relaciones en los recreos de estudiantes de distintos países, estando el resto de elementos siempre por debajo de este valor. Sin embargo, las alumnas en cuatro ítems alcanzan medias mayores que 4: La relación con personas de otros países es enriquecedora (ítem1); Me gusta tener amigos extranjeros (ítem 2); En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles (ítem 12); en mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos (ítem 10).

Tabla 28: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente afectivo en función de la variable sexo

Sexo	Alumno		Alumna	
	Mean	Std Deviation	Mean	Std Deviation
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	3.88	1.01	4.15	.84
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	3.96	.96	4.22	.85
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	3.58	1.13	3.93	.90
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	3.28	1.35	3.67	1.15
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros	3.88	1.12	4.18	.84

con los españoles.				
24. Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	3.72	1.00	3.74	.94
10. En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	4.00	1.15	4.08	1.01
32. La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	3.60	.97	3.63	.96
13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	3.32	1.15	3.51	1.05
18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	3.53	1.08	3.72	.96
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	3.11	1.21	3.32	1.11
28. Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	3.67	1.02	3.77	.88
29. Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	3.47	1.03	3.48	.90
11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero	2.82	1.19	3.21	1.06
15. Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	3.66	1.27	3.83	1.09
30. A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	3.67	1.04	3.79	.86

En la tabla 29 se han recogido los valores del estadístico de contraste T y se han marcado con un asterisco las diferencias que resultan significativas para un nivel de significación  $\alpha=0.05$  y con dos las que lo son para  $\alpha=0.01$ . Se manifiesta con un 99% de

confianza que las actitudes de las alumnas son más favorables que las de los alumnos en la mayoría de las variables. En los ítems 13 (creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas), 18 (la mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas) y 21 (los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés), se refleja que estas emociones y sentimientos son mejores en chicas que en chicos con un 95% de confianza.

Tabla 29: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable sexo.

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	-3,571	**
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	-3,535	**
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	-4,124	**
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	-3,754	**
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	-3,773	**
13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	-2,067	*
18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	-2,249	*
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	-2,206	*
11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	-4,271	**

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$

### **7.2.3 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del curso**

En lo que se refiere al componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural, hemos realizado un análisis atendiendo a las diferencias que se manifiestan según el curso en el que se encuentra escolarizado el alumnado encuestado.

En la tabla 30 se muestran las medias y las desviaciones típicas de los cursos que van de 1º a 4º de la ESO. Se manifiestan actitudes diversas sin seguir una tendencia estable. Podemos mencionar que en los ítems 24 (los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles), 13 (creo que los inmigrantes son respetuosos con las normas y costumbres españolas), 18 (la mayoría de los inmigrantes son personas simpáticas), 28 (las personas inmigrantes son personas trabajadoras) y 29 (las personas inmigrantes son respetuosas y pacíficas con los españoles), es donde a medida que avanza el nivel de escolarización, descienden las puntuaciones alcanzadas, excepto en el último curso que tienden a ascender de nuevo. Distintos resultados se producen en los ítems 6 (en mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los inmigrantes y los españoles) y 21 (los inmigrantes son más respetuosos con los españoles que al revés) cuya tendencia es justo la inversa, el curso de 2º es el que tiene la media más elevada, produciéndose el descenso en 1º, 3º y 4º. El único caso en el que la media es una puntuación ascendente desde 1º a 4º es la otorgada al ítem 15 (si conociera a una persona inmigrante que me gustase, me casaría con ella).

Tabla 30: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes al componente afectivo en función de la variable curso.

Item	1° Curso		2° Curso		3° Curso		4° Curso	
	Mean	Std Deviation						
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	4.02	1.01	4.00	.98	3.95	.89	4.06	.87
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	4.13	.95	4.03	.96	4.02	.91	4.13	.84
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	3.80	1.02	3.72	1.23	3.64	1.07	3.81	.93
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	3.47	1.39	3.62	1.31	3.44	1.14	3.43	1.24
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	4.11	1.04	3.59	1.26	3.95	.98	4.17	.77
24. Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	3.88	.93	3.56	1.07	3.70	.95	3.57	.98
10. En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	4.10	1.12	3.76	1.35	4.03	1.00	4.06	1.01
32. La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	3.79	1.03	3.64	1.02	3.39	.88	3.60	.88

13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	3.79	.97	3.31	1.25	3.19	1.05	3.09	1.18
18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	3.77	1.18	3.68	1.01	3.55	.84	3.43	.96
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	3.26	1.15	3.46	1.13	3.21	1.18	2.98	1.17
28. Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	3.90	.98	3.71	1.06	3.61	.89	3.53	.91
29. Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	3.73	.95	3.64	1.05	3.22	.91	3.30	.91
11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	3.21	1.20	2.90	1.27	2.90	1.07	2.82	1.03
15. Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	3.48	1.24	3.69	1.32	3.91	1.14	3.98	1.02
30. A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	3.90	.99	3.98	.99	3.57	.86	3.50	.94

El contraste de medias realizado pone de manifiesto la significación estadística del análisis de las diferencias observadas en las actitudes de los sujetos en los diferentes cursos sobre el componente afectivo. En la tabla 31 se recoge el valor del estadístico F y se ha marcado con uno o dos asteriscos los valores que resultan significativos con niveles de significación de 0.05 y 0.01 respectivamente.

Tabla 31: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable curso.

Item	ANOVA	
	F	Sig.
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	5,425	**
24. Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	3,902	**
32. La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	5,919	**
13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	16,391	**
18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	3,477	*
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	2,776	*
28. Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	5,427	**
29. Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	12,471	**
11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	4,211	**
15. Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	6,815	**
30. A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	8,210	**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Para los elementos en los que las diferencias son más significativas, hemos representado gráficamente las medias alcanzadas en cada uno de los cursos de la ESO (véanse figuras 30-38). Se aprecia diversidad según el ítem correspondiente, de ahí que se analicen cada uno de ellos.

En la figura 30 se aprecia cómo el alumnado del primer curso manifiesta cierto grado de acuerdo con el hecho de compartir espacios e instalaciones con alumnado de otros países en actividades extraescolares, obteniendo una media de 4,1. En segundo curso sin embargo, esta idea decae a 3,6 de media y a medida que asciende el curso, sube otra vez la media, siendo en tercero de 3,9 y en cuarto curso de 4,2.

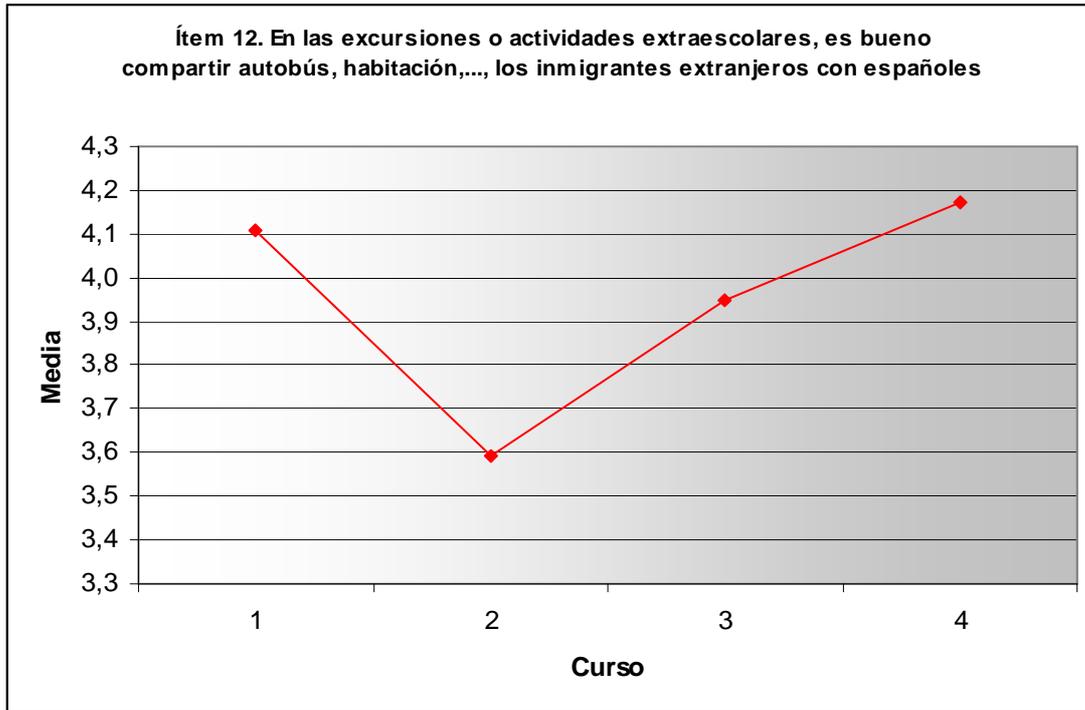


Figura 30: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 12 en función de la variable curso.

En el ítem analizado en la figura 31 (es interesante que el líder del grupo sea un niño inmigrante extranjero), el alumnado muestra en sentido descendente de primero a cuarto, mayor acuerdo con esta cuestión, siendo el alumnado de primero el que da una media de 3,2 y el alumnado de cuarto curso una media de 2,8. Los grupos de segundo y tercer curso han valorado con una media de 2,9 este ítem. No obstante, en ningún caso se aprecia que estén muy de acuerdo con considerar el líder de su grupo a una persona inmigrante.

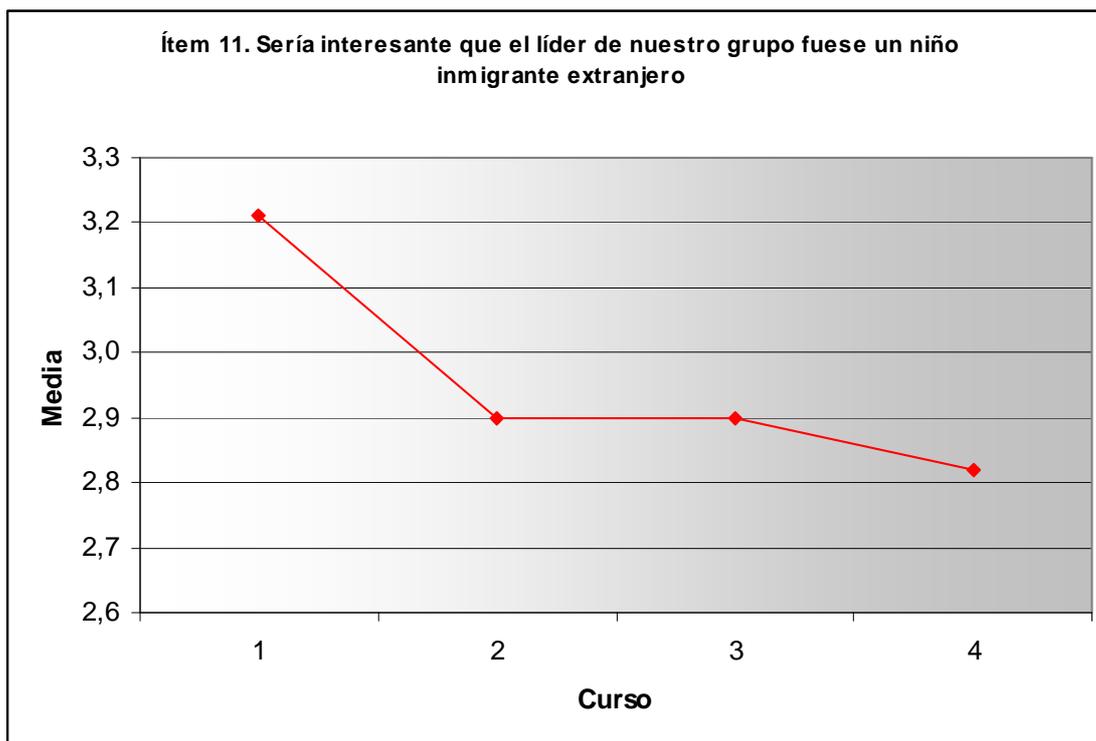


Figura 31: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 11 en función de la variable curso.

En la figura 32 se aprecia que el alumnado de primero a cuarto en sentido ascendente, sí muestra estar de acuerdo con casarse con alguien inmigrante en caso que le gustara. En primero se obtiene una media de 3,5 y en cuarto curso se valora con media de 4. El alumnado de segundo y tercero ofrecen una media de 3,7 y 3,9 respectivamente.

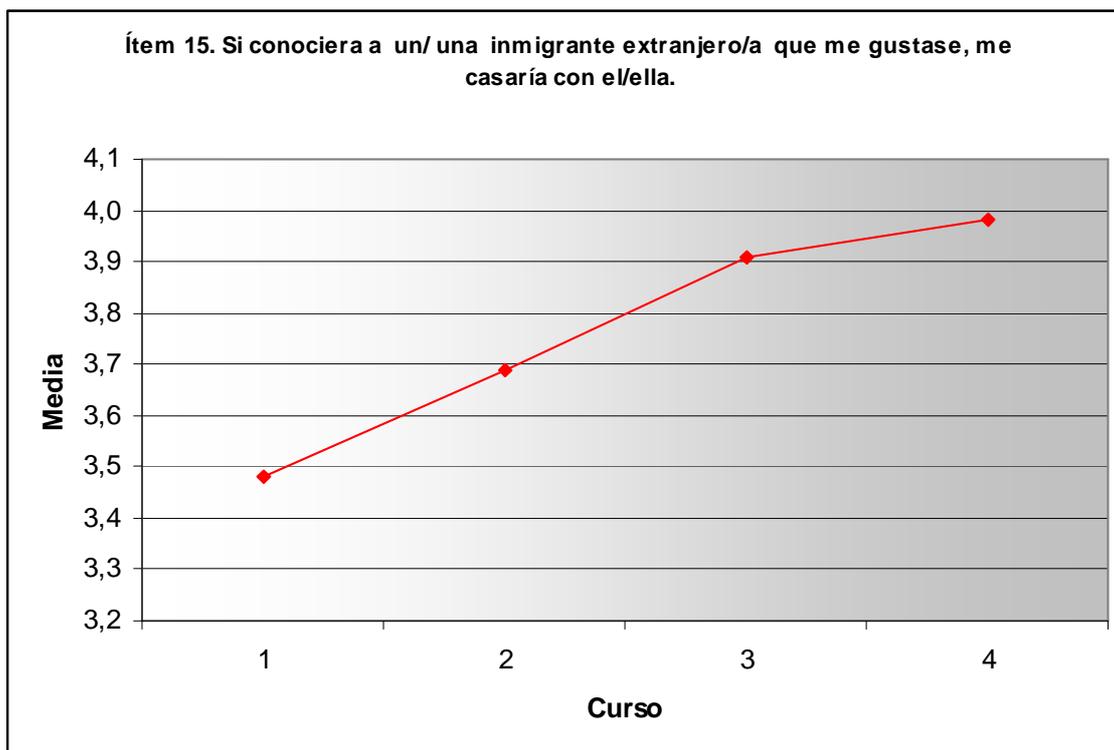


Figura 32: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 15 en función de la variable curso.

En la figura 33, se aprecia que el alumnado de primero obtiene ligeramente una media más alta que el alumnado de segundo, tercero y cuarto. Siendo el alumnado de primero el que valora con una media de 3,7 el que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas. Los cursos de segundo, tercero y cuarto obtienen una media de 3,3, 3,2 y 3,1 respectivamente.

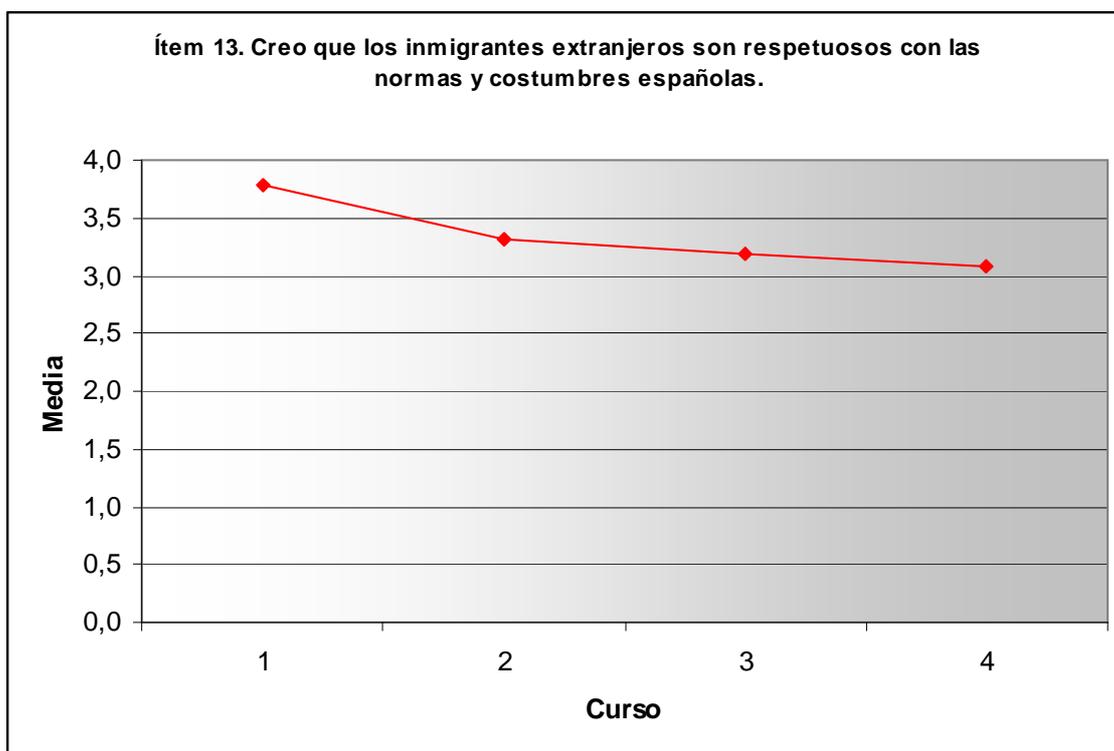


Figura 33: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 13 en función de la variable curso.

En la figura 34 se observa que la media obtenida en el ítem 24 según el curso, es similar en todos los cursos. Siendo la media de primero 3,9, la de segundo y cuarto 3,5 y la de tercero 3,6. En estos casos se valora la cuestión de que los niños inmigrantes aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.

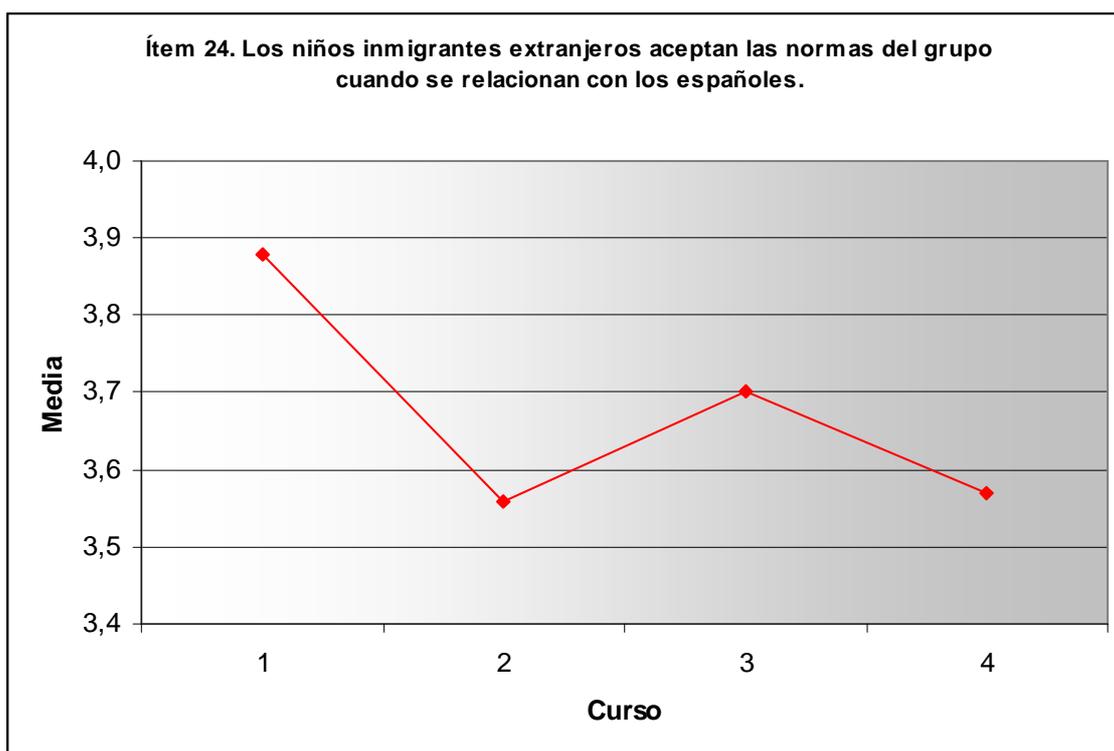


Figura 34: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 24 en función de la variable curso.

En la figura 35 se muestra la valoración que realizan, según el curso, con respecto al ítem 28 correspondiente a que las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras. En este caso se obtiene con una media de 3,9 el alumnado de primero, 3,7 el alumnado de segundo, 3,6 el alumnado de tercero y 3,5 el alumnado de cuarto curso. Se aprecia así una mayor puntuación al alumnado de menor edad.

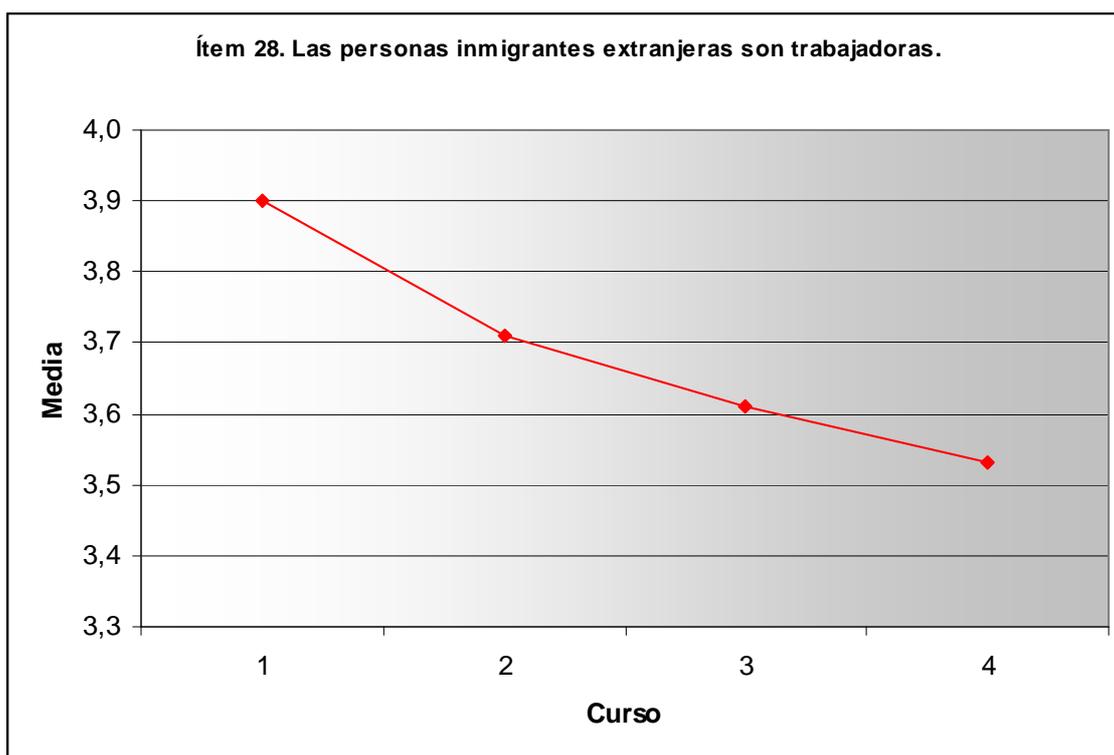


Figura 35: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 28 en función de la variable curso.

En relación con el ítem 29, referido a que las personas inmigrantes son respetuosas y pacíficas con los españoles, se observa en la figura 36 cierta decadencia en las medias obtenidas de primero a tercero pero en cuarto sube ligeramente. De forma que en primero se obtiene 3,7, en segundo 3,6, en tercero 3,2 y en cuarto 3,3.

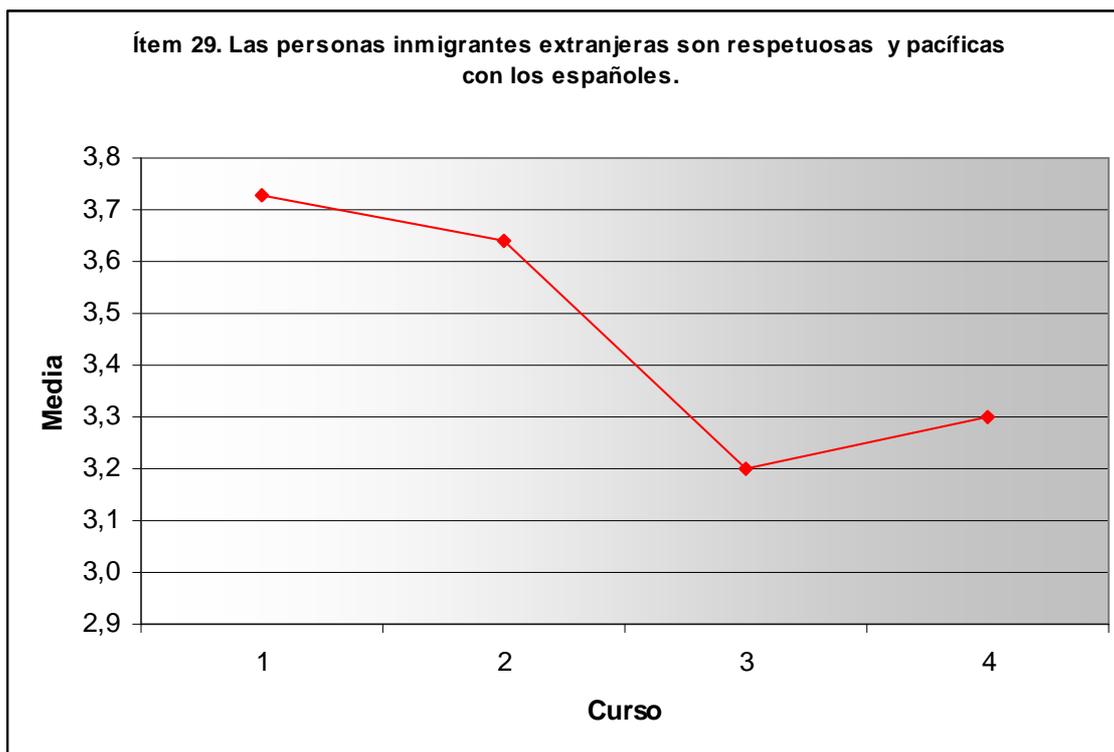


Figura 36: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 29 en función de la variable curso.

Se aprecia en la figura 37 la diferencia encontrada sobre el ítem 30. El alumnado de primero considera con una media de 3,9 y el alumnado de segundo con una media de 4 puntos, que a las personas inmigrantes les gusta relacionarse con la gente de aquí. Sin embargo, para el alumnado de tercero la media es algo más baja, pues es de 3,6 y para el alumnado de cuarto de 3,5.

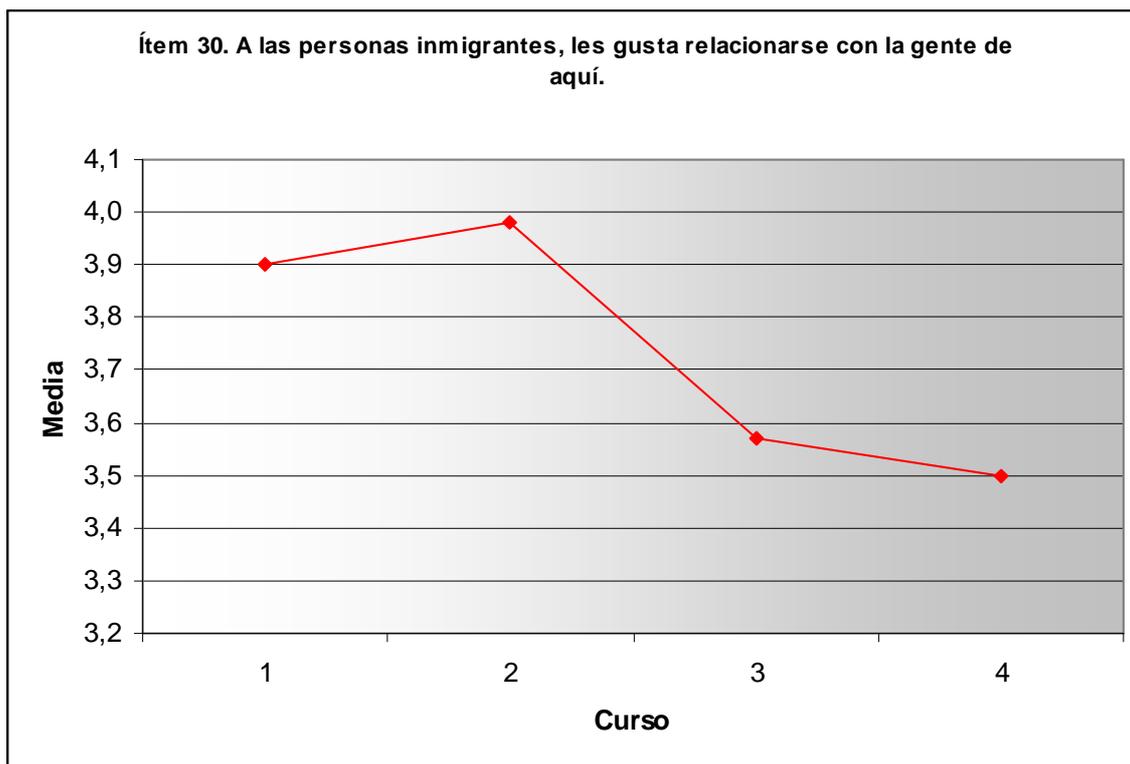


Figura 37: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 30 en función de la variable curso.

En cuanto al ítem 32, referido a que la incorporación del alumnado inmigrante es beneficioso para el alumnado español, en la figura 38, se aprecia una diferencia de puntos entre el alumnado de primero y de tercero, dado que se valora con un 3,8 de media el alumnado de primero y de 3,4 el alumnado de tercero. En medio están las puntuaciones del alumnado de segundo y de cuarto, con medias de 3,5 y 3,6 respectivamente.

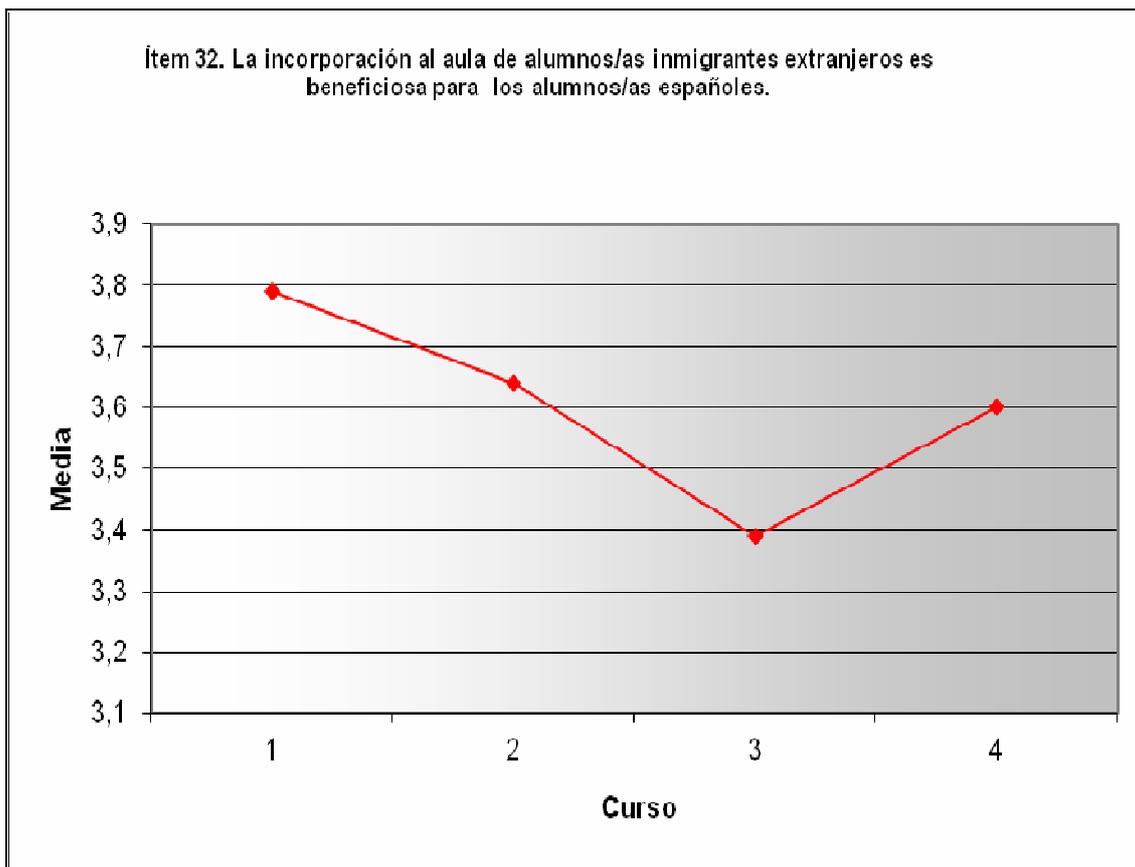


Figura 38: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 32 en función de la variable curso.

En relación a los estudiantes de 1º de E.S.O. manifiestan en los grupos de discusión que se percibe a los inmigrantes de forma despectiva aunque ellos no están de acuerdo con esa actitud.

- *“Es que las personas porque vengan de otros países no tienen que ser malas personas o desagradables”.* (G.D. 1º E.S.O.)

Por otro lado, el grupo de chicos de 3º de E.S.O. sí muestran sentimientos de desconfianza hacia los inmigrantes.

- *“Yo creo que muchas vienen nada más que para conseguir la nacionalidad española”.* (G.D. 3º E.S.O.)

#### **7.2.4 Diferencias en el componente afectivo de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del país de nacimiento**

Teniendo en cuenta las actitudes de los estudiantes de la E.S.O. encuestados, hemos tomado la dimensión afectiva para analizar la variable según el país de nacimiento y determinar las diferencias entre los estudiantes procedentes de otros países y los nacidos en España.

En la tabla 32 se muestran los resultados referidos a las medias y desviaciones típicas de los ítems que nos indican el componente afectivo sobre las actitudes hacia la diversidad cultural en relación al país de nacimiento. En dicha tabla se aprecia que las puntuaciones de los estudiantes españoles son en todos los elementos ligeramente más bajas que las otorgadas por los estudiantes de otros países.

La prueba T ha permitido contrastar la significación estadística de las diferencias observadas. En la tabla 33 se recoge el valor del estadístico T y se ha marcado con uno o dos asteriscos los valores que resultan significativos con niveles de significación de 0.05 y 0.01 respectivamente.

Tabla 32: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente afectivo en función de la variable país de nacimiento.

Item	España		Otros países	
	Mean	Std Deviation	Mean	Std Deviation
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	3.96	.94	4.36	.83
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	4.02	.91	4.59	.76
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	3.69	1.05	4.20	.88
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	3.38	1.27	4.11	1.11
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	3.99	1.01	4.29	.96
24. Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	3.68	.97	4.09	.94
10. En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	4.00	1.09	4.32	1.03
32. La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	3.57	.97	3.97	.85
13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	3.33	1.10	4.06	.99
18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	3.57	1.03	4.08	.92
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	3.11	1.16	3.98	.89
28. Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	3.64	.95	4.34	.80
29. Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	3.41	.96	4.03	.88

11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	2.92	1.14	3.64	1.00
15. Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	3.71	1.21	4.03	1.00
30. A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	3.67	.95	4.20	.92

Tabla 33: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente afectivo, en función de la variable país de nacimiento.

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	-3,299	**
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	-4,828	**
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	-4,335	**
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	-4,402	**
12. En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	-2,304	*
24. Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	-3,253	**
10. En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	-2,227	*
32. La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	-3,474	**
13. Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	-5,172	**

18. La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	-3,833	**
21. Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés	-5,863	**
28. Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	-5,696	**
29. Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	-5,032	**
11. Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	-4,834	**
15. Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	-2,414	*
30. A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	-4,301	**

\* p< 0,05    \*\* p< 0,01

El alumnado español hace afirmaciones que podrían interpretarse, en la mayoría de los grupos de discusión, como consecuencia de prejuicios de la sociedad española hacia las personas procedentes de otras culturas.

- *“Yo creo que nosotros los respetamos más a ellos que ellos a nosotros. Porque la mayoría reciben más respeto nuestro que al revés”. (G.D. 3º E.S.O.)*
- *“Yo conozco a muchos ancianos que viven en mi bloque y no les gusta la gente que vienen de otros países y muchas veces insultan a los niños chicos y eso... Y eso me parece mal”. (G.D. 3º E.S.O.)*
- *“Es que las personas porque vengan de otros países no tienen que ser malas personas o desagradables”. ( G.D. 1º E.S.O)*
- *...”Y se quedan con todo lo que tienes tú”. ( G.D. 3º E.S.O.)*
- *“Yo creo que muchas vienen nada más que para conseguir la nacionalidad española”. ( G.D. 3º E.S.O.)*

Si tenemos en cuenta las opiniones aportadas por el grupo de inmigrantes extranjeros, perciben sentimientos de rechazo por parte de los españoles hacia ellos.

- (...)”de tribus. Piensan que venimos sólo a no respetar las normas, por ejemplo tú entras en un centro comercial y siempre se nos quedan mirando los guardias a ver si hacemos algo y hay veces, que son españoles los que han robao”. (G.D. Inmigrantes Extranjeros)
- “Mucha gente te pregunta que en qué trabajaba tu madre. Te pueden preguntar si tu madre era prostituta en tu país. Y les digo ¿y al contrario? y entonces se lo dices a ellos ya como que se ofenden y parece que se van a morir porque tú te has metido con su madre”. (G.D. Inmigrantes Extranjeros).
- “Todos somos iguales, y que todos somos iguales, me parece que ¡por dios! ¿En qué nos diferenciamos?, No nos podemos sentir unos más que otros. Y el racismo también, que por ser blanco o por ser negros te tratan de una manera o de otra”. (G.D. Inmigrantes Extranjeros).

### **7.3 Componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación al componente conductual de las actitudes del alumnado encuestado, se propuso que expresaran de uno a cinco su grado de acuerdo sobre los enunciados correspondientes a los diferentes ítems incluidos que se pretendía medir en esta dimensión (siendo 1 el valor totalmente en desacuerdo y el 5 el valor totalmente de acuerdo). Las diferentes variables que conforman esta dimensión son las que a continuación se muestran: solidaridad y obligaciones morales respecto a las personas inmigrantes necesitadas; cooperación en tareas escolares con compañeros o compañeras que lo necesiten. Vemos también las manifestaciones realizadas por el alumnado en los grupos de discusión.

#### **7.3.1 Descripción del componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación a la dimensión conductual, se han analizado los ítems 7, 9 y 16 que muestran los resultados sobre la variable *solidaridad y obligaciones morales con otras personas*. A través del ítem 8 se ha analizado la variable *cooperación en tareas escolares*.

En la tabla 34 se muestra la media de los ítems 7, 9 y 16. El ítem 7, referido a la importancia de ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países, cuya media es de 3,77. El ítem 9 tiene una media de 3,93 y hace referencia a la importancia de asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras que llegan a España con necesidades vitales. El ítem 16, la puntuación otorgada es de 3,93, se refiere a la valoración de los encuestados en relación con la obligación moral para ayudar a personas necesitadas económicamente de otros países.

Tabla 34: Medias y desviaciones típicas sobre solidaridad y moralidad con personas inmigrantes.

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 7.- Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero,...).	600	1	5	3,77	1,044
ITEM 9.- Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	600	1	5	3,93	1,086
ITEM 16.- Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo.	601	1	5	3,93	0,979
N válido (según lista)	599				

En la figura 39 se aprecia la importancia que otorgan los encuestados a la solidaridad y obligaciones morales con otras personas inmigrantes extranjeras.

El ítem 7 es el que tiene una media sensiblemente más baja, 3,77. En los otros dos ítems, el 9 y el 16, prácticamente es la misma puntuación, 3,93. En general, los encuestados se muestran de acuerdo con ser solidarios y con obligaciones morales para ayudar a otras personas inmigrantes extrajeras.

En la tabla 35 se muestra la media del ítem 8 que se refiere a la cooperación en tareas escolares, ésta es de 3,78.

En la figura 40 se visualizan los resultados en los que los encuestados se muestran de acuerdo con la cooperación con los estudiantes inmigrantes extranjeros que tienen alguna dificultad en los estudios.

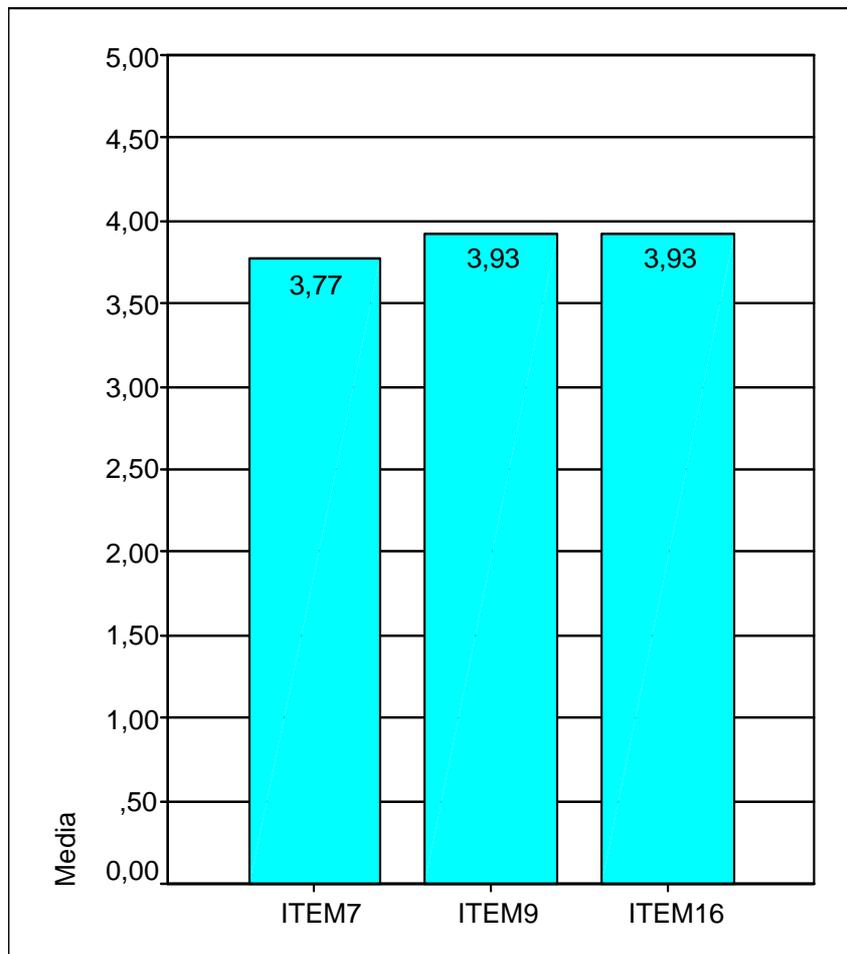


Figura 39: Diagrama de barras para las medias alcanzadas en los ítems referidos a la actitud de solidaridad y obligaciones morales.

Tabla 35: Medias y desviaciones típicas para la cooperación en tareas escolares.

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM 8.- En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).	600	1	5	3,78	1,150
N válido (según lista)	599				

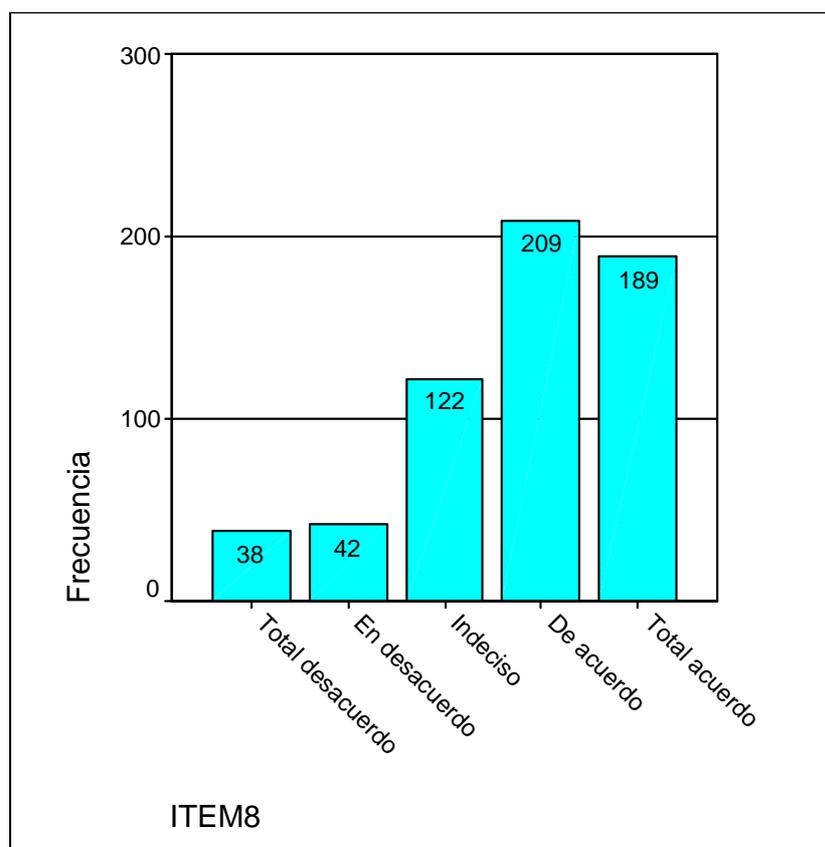


Figura 40: Diagrama de barras para las frecuencias alcanzadas en los ítems referidos a la actitud de cooperación en tareas escolares

Las actitudes que muestran los estudiantes de secundaria obligatoria en los grupos de discusión, en relación con el componente conductual, se pueden analizar según la acogida social, la cooperación en tareas escolares y la integración social de los inmigrantes extranjeros. En este sentido, en cuanto a la acogida social, no hay

unanimidad de criterios, algunos de los componentes de los grupos de discusión opinan que en general no se suele ayudar, otros opinan que sí se ayuda pero depende del país de origen del que procedan los inmigrantes extranjeros. Además, añaden que cuando se les ayuda, suele ser desde entidades sin ánimo de lucro o desde los ayuntamientos.

- *“En general, general, no se suele ayudar. Por mi parte, si yo tuviera dinero sí le ayudaría a todo el mundo”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *“Yo creo que las personas que vengan aquí van a encontrar de todo. Habrá personas que les ayuden y otras que no, pero que van a encontrar cosas buenas seguro. ”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *“ Yo conozco a una señora que el año pasado vino de Ecuador y quería alquilar un piso, sólo por ser de Ecuador la señora le dijo que no se lo alquilaba”.*(G.D. 1º E.S.O)
- *“ En el instituto sí se les suele ayudar. Te dicen que les dejes los deberes y se los dejas”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)

### **7.3.2 Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del sexo**

En la dimensión conductual, hemos analizado la incidencia de la variable sexo en el comportamiento del alumnado encuestado, con objeto de encontrar diferencias en las actitudes entre los alumnos y alumnas.

En la tabla 36 se muestran las medias y desviaciones típicas para los ítems de la escala correspondientes a las variables del componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural. Los valores que se recogen en dicha tabla manifiestan que las medias alcanzadas por las alumnas superan a las logradas por los alumnos. En el ítem donde se expresa más diferencia es el 8, referido éste a la ayuda que ofrecen en la clase a compañeros y compañeras de otros países. Aquí los alumnos consiguen una media de 3,57 frente a las alumnas que alcanzan un 4,03. También el ítem 7 marca una ligera diferencia, por la importancia que otorgan los chicos a ser solidarios con personas necesitadas que proceden de otros países, que les otorgan una puntuación de 3,60, frente a las chicas que es de 3,95. En ambos casos, las valoraciones son favorables, aunque se da una ligera diferencia entre los sexos. En el caso de los alumnos, obtienen

valores positivos aunque ningún ítem de los valorados llega a 4 de media, en relación con la dimensión conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural. Sin embargo, las alumnas en tres ítems alcanzan medias mayores que 4, y en un ítem están muy cerca de esta puntuación.

Tabla 36: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable sexo.

Ítem	Alumno		Alumna	
	Mean	Std Deviation	Mean	Std Deviation
7. Es importante para mi, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero, ...).	3.60	1.07	3.95	.99
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	3.79	1.14	4.09	1.00
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	3.78	1.04	4.10	.88
8. En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).	3.57	1.22	4.03	1.01

En la tabla 37 se han recogido los valores del estadístico de contraste T y se han marcado con dos asteriscos las diferencias que resultan significativas para un nivel de significación  $\alpha=0.01$ . Se manifiesta con un 99% de confianza que las actitudes de las alumnas son más favorables que las de los alumnos en todas las variables de la dimensión conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural.

Tabla 37: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable sexo.

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
7. Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero,...).	-4,175	**
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	-3,342	**
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	-4,111	**
8. En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).	-5,072	**

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01

### 7.3.3 Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del curso

En relación al componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural, hemos analizado las diferencias que se muestran según el curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes encuestados. En la tabla 38 se muestran las medias y las desviaciones típicas de los cursos que van de 1º a 4º de la ESO. Podemos señalar que no se manifiesta una diferencia significativa y estable según el curso en el que se escolarizan los discentes encuestados. Sin embargo, podemos matizar que en el ítem 7 se marca una diferencia superior al resto de los ítems valorados entre 1º y 4º, dado que 1º alcanza una media de 3,88 y en el 4º curso la media es de 3,59. En el caso de 1º otorgan puntuaciones en dos ítems, el 9 y el 16, que superan 4 puntos de media, siendo la valoración más elevada no lográndose esta puntuación en otros niveles. También podemos matizar que en el único caso que supera el 4º curso a 1º es en el ítem 8, referido a la ayuda que ofrecen a compañeros y compañeras de otros países en el aula.

En el único ítem que 2º supera al resto de los cursos es en el ítem 7 que la media alcanzada es de 3,98, seguida de 1º, 3º y 4º curso respectivamente.

Tabla 38: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable curso.

Item	1		2		3		4	
	Mean	Std Deviation						
7. Es importante para mi, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero, ...).	3.88	1.06	3.98	1.09	3.69	1.04	3.59	.96
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	4.09	1.05	3.71	1.18	3.87	1.04	3.81	1.14
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	4.09	.96	3.92	.97	3.76	1.00	3.88	.94
8. En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación,	3.77	1.27	3.75	1.28	3.76	1.08	3.86	.95

actividad...).								
----------------	--	--	--	--	--	--	--	--

El contraste de medias realizado pone de manifiesto la significación estadística de las diferencias observadas en las actitudes en función de la variable curso en relación a las actitudes sobre el componente conductual hacia la diversidad cultural. En la tabla 39 se recoge el valor del estadístico F y se ha marcado con uno o dos asteriscos los valores que resultan significativos con niveles de significación de 0.05 y 0.01 respectivamente.

Tabla 39: Análisis de la varianza para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable curso.

Item	ANOVA	
	F	Sig.
7. Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero,...).	3,253	*
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	3,200	*
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	3,928	**

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

En la figura 41 se aprecian las ligeras diferencias entre las manifestaciones hechas en el ítem 16 según el curso, obteniendo el alumnado de primero mayor media que los demás cursos. Se otorga 4,1, 3,9, 3,7 y 3,8 de media de los cursos de primero a cuarto respectivamente en relación a que se debería ayudar a los inmigrantes que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo.

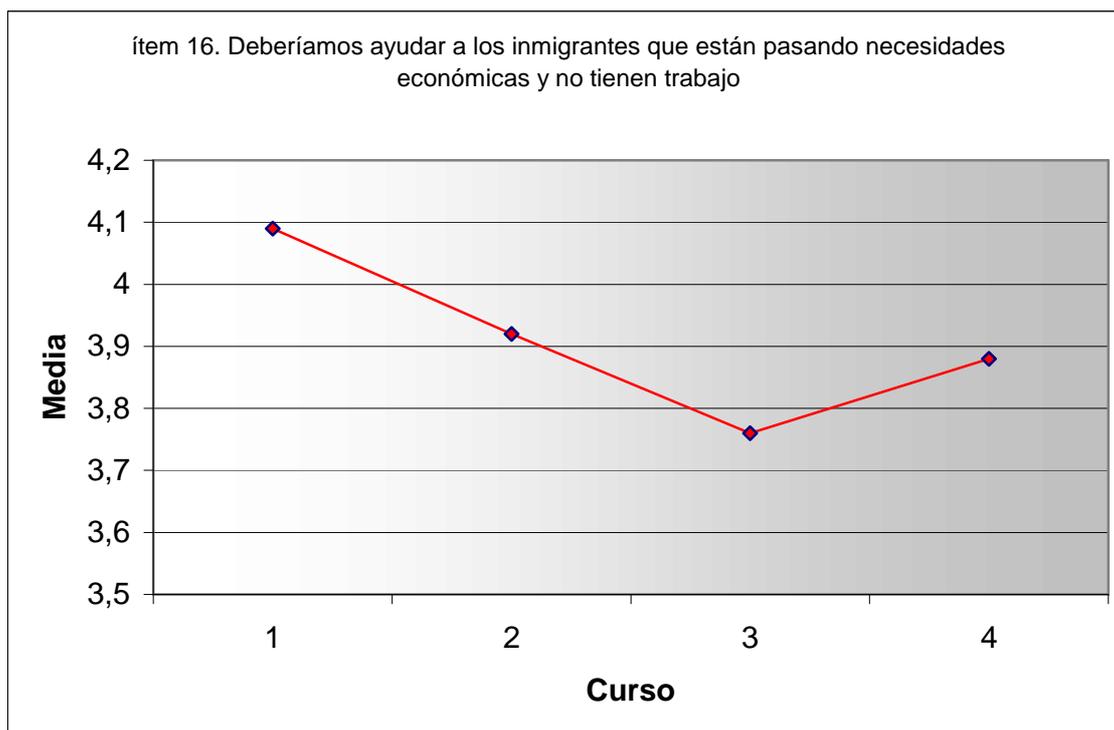


Figura 41: Diagrama de líneas para las medias en el ítem 16 en función de la variable curso.

En el ámbito escolar, en cuanto a la cooperación en tareas escolares, en los grupos de discusión se encuentran opiniones coincidentes. Los cursos de 1º, 3º y 4º de la E.S.O. expresan que en el instituto se suele ayudar a personas que proceden de otros países.

- *“En tareas escolares se suelen ayudar, a mí me ayuda una niña de Ecuador”.*(G.D. 1º E.S.O.)

### 7.3.4 Diferencias en el componente conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural en función del país de nacimiento

Teniendo en cuenta las actitudes de los estudiantes de la E.S.O. encuestados, hemos tomado la dimensión conductual para analizar la variable según el país de nacimiento y determinar las diferencias entre los estudiantes procedentes de otros países y los nacidos en España.

En la tabla 40 se muestran los resultados referidos a las medias y desviaciones típicas de los ítems que nos muestran el componente conductual sobre las actitudes hacia la diversidad cultural en relación al país de nacimiento. En dicha tabla se percibe que las puntuaciones otorgadas por los estudiantes españoles son más bajas que las otorgadas por los estudiantes de otros países. Las medias alcanzadas por los estudiantes de otros países superan en todas las variables la media de 4, excepto el ítem 8 que alcanza un valor de 3,94. Sin embargo, en las puntuaciones obtenidas por parte de los estudiantes españoles ningún elemento alcanza los 4 puntos de media, aunque en todos los ítems se dan puntuaciones favorables.

La prueba T ha permitido contrastar la significación estadística de las diferencias observadas. En la tabla 41 se recoge el valor del estadístico T y se ha marcado con dos asteriscos los valores que resultan significativos con niveles de significación de 0.01.

Tabla 40: Estadísticos descriptivos para los ítems correspondiente al componente conductual en función de la variable país de nacimiento.

Item	España		Otros países	
	Mean	Std Deviation	Mean	Std Deviation
7. Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero,...).	3.70	1.06	4.29	.76
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	3.86	1.10	4.48	.81
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	3.86	.99	4.44	.68
8. En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).	3.76	1.17	3.94	1.01

Tabla 41: Prueba T para el contraste de medias en los ítems correspondientes al componente conductual, en función de la variable país de nacimiento.

Ítem	Prueba T	
	T	Sig.
7. Es importante para mí, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero,...).	-5,607	**
9. Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	-5,672	**
16. Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo	-4,584	**

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01

En relación con la cooperación en tareas escolares y con la integración social, los estudiantes han manifestado diferentes opiniones según el lugar de origen.

Por un lado, los españoles de 3º y 4º de E.S.O. manifiestan que estaría bien integrar a las personas que vienen de fuera, en ningún momento comentan acciones concretas, sólo lo que sería ideal. Matizan que en función del país de origen es más fácil o no la integración de las personas inmigrantes extranjeras.

- *“Según donde sea. Si es un moro, por ejemplo, no sería fácil. Pues ellos hacen cosas distintas. Si fuera un ecuatoriano, por ejemplo, es más fácil pues se parece mucho a nosotros. Pero eso no quiere decir que no los queramos integrar”.*(G.D. 3º y 4º E.S.O.)
- *“Yo lo veo bien, que este país es libre y que puede entrar y salir quien quiera. Que nuestras costumbres y las de ellos pues se deberían adaptar las dos. Que no seamos discriminatorios porque use velo o no. Y nos deberíamos juntar todos con todos”.* (G.D. 3º y 4º E.S.O)

En cambio, por otro lado, los inmigrantes extranjeros consideran que la realidad es otra diferente a la que expresan los compañeros de 3º y 4º de E.S.O. Los componentes de este grupo en todo momento comentan la falta de integración sufrida al llegar a España.

- *“Por ejemplo, yo cuando llegué aquí, no conocía nadie, pero me hablaban más los de fuera que los españoles. (G.D. Inmigrantes extranjeros)*
- *“Cuando yo llegué no me relacionaba con nadie”. (G.D. Inmigrantes extranjeros)*
- *(...)”se ponen a hablar sin saber nada. Y cuando tú llegas, muchas veces ignoran a uno”. (G.D. Inmigrantes extranjeros)*

En el ámbito escolar, en cuanto a la cooperación en tareas escolares, se encuentran diversas opiniones. Por un lado, los estudiantes de 3º y 4º de la E.S.O. manifiestan que en el instituto se suele ayudar a personas que proceden de otros países. En cambio, el grupo de inmigrantes extranjeros opinan que no se les ayuda, percibiendo una baja acogida por parte del alumnado español.

- *“En el instituto si se les suele ayudar. Te dicen que les dejes los deberes y se los dejas”.(G.D. 3º y 4º E.S.O)*
- *“ Yo cuando llegué no me pude adaptar, al llegar aquí no había inmigrantes en mi curso, me sentía sólo con los españoles y sin ningún inmigrante”.(G.D. Inmigrantes Extranjeros)*
- *“En la clase depende, si te pregunta y muestra interés,... pero para qué vas a contarle tú algo si no te está echando cuenta”.(G.D. 3º E.S.O)*

En este caso, coincidimos con el estudio realizado por Siqués, Vila y Perera (2009) sobre las percepciones y actitudes del alumnado inmigrante que escolariza en aulas de acogida en Cataluña. En el cual muchos estudiantes sienten negativa su integración, aunque algunos otros, dependiendo de su país de origen no sentían que fuera tan negativa. De la misma manera, la percepción del profesorado estaba influenciada por el país de origen del alumnado en cuanto a las dificultades de los africanos y los asiáticos para su integración. O también se considera en este estudio que el profesorado en general, coincide con las percepciones sociales sobre personas inmigrantes.

#### 7.4 Percepciones sobre la diversidad cultural

Para complementar los resultados obtenidos en los instrumentos comentados a lo largo del informe, cuestionario y grupos de discusión, se procede a mostrar en este apartado los resultados obtenidos a través de la escala de diferencial semántico. Se trata de un análisis transversal en aquellas cuestiones que coinciden con algunos de los ítems analizados y de los comentarios expresados por el alumnado en los grupos de discusión.

En el diferencial semántico realizado por el alumnado encuestado se muestran los resultados sobre las percepciones que emiten los estudiantes hacia las personas de diferente origen cultural. En la tabla 42 se recogen las medias de las respuestas emitidas por los discentes encuestados ante los adjetivos bipolares que forman el diferencial semántico.

Tabla 42: Media de las percepciones de los estudiantes de personas de otras culturas

	N	Media
inservibles-valiosos	596	5,05
antipáticos-simpáticos	596	5,02
descortés-amables	591	4,99
complejos-sencillos	593	4,86
Insignificantes-importantes	588	4,77
malos-buenos	596	4,75
infelices-felices	592	4,69
torpes-hábiles	596	4,66
vagos-trabajadores	598	4,65
penosos-gratos	593	4,65
pasivos-activos	591	4,64

incómodos-cómodos	589	4,62
irresponsables-responsables	597	4,59
sucios-limpios	596	4,53
analfabetos-cultos	598	4,47
falsos-sinceros	592	4,47
lentos-rápidos	593	4,47
dependientes-autosuficientes	589	4,45
agresivos-pacíficos	594	4,44
lejanos-cercanos	590	4,33
repulsivos-atractivos	595	4,14
N válido (según lista)	546	

Teniendo en cuenta una escala de 7 puntos, la posición central sería 4, por lo que una puntuación por encima de 4 se acerca al polo positivo de la pareja, mientras que cuanto más bajo sea el valor, más próximo se está al adjetivo situado en el polo negativo.

Como se puede constatar, los estudiantes encuestados manifiestan percepciones con puntuaciones intermedias y con cierta inclinación hacia una valoración positiva sobre la diversidad cultural, dado que otorgan unas puntuaciones superiores a 4. Resultado que refleja no ser una puntuación muy elevada, dado que el indicador más alto es de 7 y en ningún caso se acercan a este valor.

La puntuación más baja corresponde al adjetivo bipolar repulsivo-atractivo que está en 4,14 o el adjetivo bipolar de lejano-cercano, que lo sitúan en 4,33. Como se aprecia en estos resultados, los encuestados no valoran negativamente a las personas de otros países, pero tampoco manifiestan una aceptación positiva hacia ellas. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el cuestionario cuando se expresan las percepciones de

otras culturas, en el que los encuestados no puntúan de forma elevada las similitudes o parecidos con personas de otros países distinto al suyo.

Sin embargo, otros pares de adjetivos sí obtienen una puntuación más alta. Es el caso de los adjetivos inservibles-valiosos, donde se puntúa con 5,05, o el adjetivo de antipático-simpático que lo valoran con un 5,02. En estos dos últimos casos, se aprecia un mayor acercamiento a percibir a personas de otros países como valiosos o simpáticos. Se ratifican así los resultados del cuestionario, puesto que se valoran como personas simpáticas o trabajadoras con mayor puntuación que otros adjetivos calificativos.

En cuanto a la valoración más alta, la percepción de la persona de otro país como valiosa, denota que no se manifiestan con superioridad frente a personas que proceden de otras culturas.

En resumen, podemos señalar que los resultados del diferencial semántico nos revelan las percepciones de los encuestados hacia la diversidad cultural, confirmando así los resultados obtenidos en el cuestionario. Se pueden destacar en estos resultados que no se evidencia un aparente rechazo o discriminación hacia personas de otras culturas. Sin embargo, se ha procedido a describir las valoraciones realizadas al adjetivo bipolar que obtienen un valor más bajo. Los encuestados no consideran a las personas de otros países como muy cercanas.

Estos resultados justifican la explicación del prejuicio ofrecida por la teoría de la identidad social. En la que se manifiesta que parte del autoconcepto se deriva de la particular relación con ciertas categorías o grupos sociales. Esto hace que el individuo se sienta identificado con el grupo de pertenencia mientras que se aleja de los grupos que los rodean y con los cuales no existe ninguna identificación, lo cual da lugar a fenómenos de inclusión y exclusión.

## **CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES**

En este capítulo, por un lado, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación, las cuales atienden al propósito planteado. Por otro lado, se presentan algunas implicaciones educativas.

Haciendo alusión a las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, aparentemente los participantes no manifiestan actitudes racistas o discriminatorias hacia personas con distinto origen cultural; aunque los sentimientos y las percepciones u opiniones, a veces, muestran resultados ambiguos.

Por ello, a la luz de los resultados obtenidos, podemos destacar algunas conclusiones, las cuales hemos desglosado en relación con las dimensiones estudiadas y en consonancia con los objetivos marcados.

### **8.1 Conclusiones sobre la dimensión cognitiva de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación con la dimensión cognitiva, los resultados indican que los participantes de nuestra investigación poseen unas creencias y percepciones positivas hacia la diversidad cultural. En lo que respecta a sus creencias sobre la igualdad de oportunidades, los estudiantes se manifiestan a favor de que todos, indistintamente del país de procedencia, tengan las mismas oportunidades. Sin embargo, cuando se trata de considerar la opción de introducir en España aspectos culturales y costumbres de otros países, baja la valoración a esta cuestión. En este sentido, podemos considerar que los estudiantes manifiestan una actitud abierta a la recepción de personas de otros países en las mismas condiciones de derechos y deberes e igualdad, pero no asumen con la misma convicción la disposición a asumir que las costumbres y culturas de los inmigrantes extranjeros se conozcan en España. En este sentido, se manifiesta una postura asimilacionista, en la que se percibe como válido la homogeneización de los valores

pero donde se perjudican las culturas minoritarias al tener que asumir las costumbres de la cultura mayoritaria.

Siguiendo con las conclusiones respecto a la dimensión cognitiva, según se desprende en las demás variables estudiadas, no se manifiesta rechazo hacia el interés y apertura por el conocimiento de otras culturas y lenguas, pero sí se canaliza cierta distancia y repulsa al hecho de considerarlas igualmente válidas a la propia, de ahí que no les parezca tan interesante, a los discentes encuestados, que en España se asuma como algo que pueda formar parte de la identidad propia.

En esta misma dimensión, podemos comentar con respecto a las percepciones sobre las distintas culturas que los adolescentes encuestados no otorgan puntuaciones muy favorables a la consideración de tener rasgos similares a otras personas de distinto origen cultural. Estudios realizados por García R. y Sales (1997 y 1998) ya señalaron que los adolescentes no aceptaban con agrado la diferencia cultural y no mostraban creencias de similitud hacia personas de otros lugares. Por otro lado, esto parece ser una característica propia de la adolescencia, tal como señalaba Brown (1990); los adolescentes en este período se identifican más con su grupo de iguales y además la conformidad psicológica es un fenómeno especialmente poderoso en la transición a la edad adulta. También Verkuyten (1992 y 1995), en Holanda, encontró en su estudio una mayor identificación endogrupal entre los estudiantes (de 13 a 16 años) que exogrupal.

Por otro lado, Navas, García, Molero y Cuadrado (2002) señalan que existen personas proclives a expresar sus frustraciones a través del prejuicio y la discriminación hacia otros grupos; es de suponer que esto suceda en mayor medida en la adolescencia, una época de mayores conflictos individuales y sociales que la infancia. De estas líneas podemos comentar un resultado revelado en nuestra investigación con respecto a las diferencias obtenidas en función de la variable curso. Los estudiantes encuestados de 1º de E.S.O., son los que mejores puntuaciones otorgan, en la mayoría de las variables de la dimensión cognitiva de las actitudes hacia la diversidad cultural, no siendo tan alta la otorgada por alumnado de 2º y 3º de E.S.O. Estos resultados ponen de manifiesto la influencia de la edad que señalaron estos autores mencionados, dado que en la infancia los prejuicios y discriminaciones hacia otros grupos son menores que en la adolescencia.

Podemos añadir las diferencias que se marcan en nuestro estudio en relación a la variable sexo. Es significativa la diferencia que se ha mostrado entre las chicas y los chicos, ya que éstos últimos han obtenido valoraciones más bajas que las logradas por las chicas. En todas las variables estudiadas en el componente cognitivo, las chicas han manifestado mejores actitudes hacia la diversidad cultural que los chicos encuestados.

Haciendo alusión a la dimensión cognitiva, se ha mostrado una íntegra diferencia en las actitudes mostradas por los adolescentes nacidos en España o en otros países, cuyas valoraciones han sido más altas en estos últimos que las logradas por los estudiantes nacidos en España. En relación a estos resultados, cobra especial relevancia desarrollar un currículo para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Tal como señalaron Harewood y Foster (1998), (citados por Malik (2002)), es necesario el desarrollo de competencias interculturales basadas en el desarrollo de la eficacia intercultural y de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad.

## **8.2 Conclusiones sobre la dimensión afectiva de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación a la dimensión afectiva, la investigación revela que los discentes encuestados no aparentan tener prejuicios negativos hacia personas de distinto origen cultural. Sin embargo, al igual que se ha constatado en estudios e investigaciones recientes, podemos mencionar la existencia de ciertas actitudes ambiguas y con manifestaciones de prejuicios encubiertos que señalamos a continuación.

En cuanto a las preferencias asociativas, los encuestados opinan que es enriquecedora. Aunque la amistad con otros grupos con distinto origen cultural no es tan valorada, puesto que los adolescentes suelen manifestar que no valoran muy positivamente relacionarse y convivir con personas de otros países. Se confirma con las aportaciones del Centro INTER de Investigación en Educación Intercultural (2005) que los adolescentes aunque valoraban como enriquecedoras las amistades con otros chicos o chicas de distinto origen al suyo, también reconocían que sus amigos eran

fundamentalmente del mismo lugar de procedencia. Esta contradicción puede indicar la diferencia entre lo deseable y las posibilidades reales que tienen.

En cuanto a las relaciones en el entorno escolar, podemos concluir en nuestro estudio, que el alumnado participante defiende la existencia de relaciones en este contexto. Sin embargo, la valoración de éstos desciende, aún mostrándose con una actitud favorable, al preguntarles por la aceptación de la presencia del alumnado inmigrante extranjero en el aula ordinaria. En este caso, coincidimos con García R. y Sales (1998) cuando afirmaban en su investigación que el alumnado encuestado rechazaba la presencia de las minorías culturales en el aula y no valoraban el aprendizaje de otras aportaciones culturales. De esta aportación, podemos entrever la nueva expresión del prejuicio que emerge en la sociedad actual. Es decir, una manifestación del racismo que está enmascarado por no existir unas actitudes negativas hacia los exogrupos, pero sí aceptándose el racismo de manera latente (Pérez, 1996), o como expresaron Pettigrew y Meertens (1995), se manifiesta un prejuicio sutil. Este aspecto se aprecia a través de los sentimientos de los adolescentes encuestados al plantearles la idea de tener en su grupo un líder de otro país distinto al suyo. En este caso la valoración baja, rechazan de alguna forma la relación con personas de otras culturas; lo que parece indicar que se da cierto favoritismo endogrupal.

Profundizamos en las aportaciones realizadas por Pettigrew & Martín, en las que confirman que los individuos defienden los valores tradicionales de la sociedad y piensan que los grupos minoritarios no los respetan. Exageran las diferencias culturales intergrupales - son personas completamente distintas y si bien no manifiestan sentimientos negativos hacia ellas, les niegan respuestas emocionales positivas. Al hilo de estas ideas, podríamos destacar que los encuestados en nuestro estudio, en relación con las emociones hacia personas de distinto origen cultural, no manifiestan unas actitudes xenófobas pues las valoraciones son positivas. Sin embargo, cuando se les cuestiona que el respeto de los inmigrantes extranjeros hacia los españoles es mayor que viceversa, sus valoraciones descienden. También podemos añadir que los sentimientos de los encuestados (la aceptación de normas, la cercanía a personas de otras culturas, la percepción de sus características personales, y de su forma de ser, etc.) reflejan ausencia de actitudes negativas; aunque no podemos perder de vista que las valoraciones que hacen de personas de otros grupos culturales no son muy favorables.

En este caso, la diferenciación propuesta por Pettigrew y Meertens (1995) entre prejuicio manifiesto y sutil ha sido ampliamente aceptada en el contexto europeo y nacional. El *racismo manifiesto* puede ser definido por dos factores: la creencia en la inferioridad genética y, por otro, la oposición abierta a mantener un contacto íntimo con el exogrupo. Esto conlleva rechazo y evitación del contacto personal, manteniendo la distancia social y con la continua percepción de amenaza. El *racismo sutil* puede ser definido por tres factores: la defensa de los valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la negación de las emociones positivas. Este prejuicio se plantea como la expresión encubierta del racismo, al alegar que el exogrupo atenta contra la defensa de los valores tradicionales, no se atiene a las normas y niega los valores de la mayoría. En los estudios nacionales se han obtenido claros resultados que demuestran la existencia de un mayor nivel de racismo sutil frente al manifiesto, siendo más frecuente hacia gitanos que hacia otros grupos minoritarios (Rueda y Navas, 1996; Gómez y Huici, 1999).

Estas conclusiones mencionadas sobre la dimensión afectiva de las actitudes hacia la diversidad cultural son generales, pero podemos matizar algunos aspectos dentro de las mismas que a continuación se describen.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias encontradas en la dimensión afectiva en relación con la variable sexo, hay cierta diferencia significativa entre alumnos y alumnas, siendo los resultados en todos los casos más favorables por parte de las chicas que de los chicos. Los resultados demuestran mejor actitud en alumnas que en alumnos con respecto a las emociones y sentimientos hacia personas con distinto origen cultural; las chicas muestran menos prejuicios que los compañeros.

Si tenemos en cuenta el curso, no se aprecian diferencias significativas entre los cuatro cursos estudiados, pero sí podemos señalar que, en general, en el primer curso, estudiantes con 11 o 12 años, las valoraciones son más favorables que en el resto de los cursos. Si tenemos en cuenta las explicaciones otorgadas por diversos autores expertos en psicología, este aspecto puede justificarse por la edad, dado que los adolescentes de 12 a 14 años experimentan una crisis respecto de los valores asumidos anteriormente, realizan los primeros intentos de integración en el mundo de los adultos a la vez que se

oponen al afirmarse. De los 14 a los 16 años, se afianza la oposición y rebeldía, se da un inconformismo social e idealización de aquello que valoran. El grupo se convierte en el elemento que da sentido a sus vidas. Por todo ello, podemos comentar que el desconocimiento de personas de otras culturas hace que las valoren menos, que no las tengan como referente, por lo que a partir de 2º curso, 13 años, las valoraciones son más bajas en relación con los sentimientos y emociones que sienten hacia la diversidad cultural. También se denota cierta ambivalencia, en esta dimensión afectiva, respecto al curso. Teniendo en cuenta la afectividad que suele caracterizar a los estudiantes en esta etapa vital, en la que se manifiesta cierta contradicción en sus sentimientos, narcisismo, labilidad y etapa en la que luchan por construir su propia identidad y originalidad cuestionándolo todo; podríamos considerar que las diferencias encontradas según el curso estudiado no sean uniformes.

En lo que respecta a las diferencias encontradas en la dimensión afectiva en relación al país de nacimiento, podemos comentar que son los nacidos en España los que adoptan una posición más negativa en cuanto a sentimientos y emociones hacia la diversidad cultural. Podemos señalar que el alumnado autóctono expresa en los grupos de discusión fundamentalmente, más dificultades de convivencia con los inmigrantes según su país de origen. Aspecto que realzan autores estudiosos de las actitudes del alumnado autóctono hacia los grupos exógenos. Es el caso de Navas y Cuadrado (2003) cuyos resultados mostraron que las actitudes negativas hacia los inmigrantes magrebíes tendían a una evolución negativa. Se hizo teniendo en cuenta estudios anteriores sobre el mismo problema de investigación con inmigrantes de otros países.

Teniendo en cuenta las percepciones de los alumnos y alumnas hispano-americanos, señala Díaz (1996) que las principales diferencias que estos alumnos perciben entre las culturas hispanoamericanas y la española están relacionadas con valores familiares y educativos. Suelen evaluar negativamente a sus compañeros españoles, como “egoístas”, “maleducados”, “mimados”. Descripción que les supone cierta decepción respecto a su adaptación a una cultura que quizá suponían más próxima a la propia.

Los alumnos orientales perciben que las mayores diferencias entre ellos y sus compañeros españoles están en aspectos de la vida cotidiana. En nuestro estudio este aspecto es recíproco según resultados obtenidos en los grupos de discusión.

Siqués (2009) realiza un estudio sobre las actitudes del alumnado extranjero que usaban aulas de acogida. Entre ellos, los que procedían de Latinoamérica mostraban actitudes más negativas sobre su integración en España. También se desprendían actitudes positivas hacia este respecto, aunque en menor medida, según el país de procedencia. Coinciden estos resultados con los aportados por Díaz (1996), expresados anteriormente. Si comparamos con los resultados de nuestra investigación, en los grupos de discusión el alumnado inmigrante expresaba las mismas emociones sobre el alumnado español que los comentados en estas investigaciones.

### **8.3 Conclusiones sobre la dimensión conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación con la dimensión conductual, la cual hace referencia a la predisposición de la conducta de los adolescentes encuestados, podemos mencionar conclusiones similares a las comentadas en la dimensión cognitiva y en la dimensión afectiva.

Como conclusiones generales, en relación a la cooperación de los estudiantes en tareas escolares con alumnado inmigrante extranjero que lo necesite, podemos resaltar una intencionalidad favorable hacia este aspecto conductual. En cambio, no es coincidente este resultado con el otorgado a la valoración que hacían de la integración de los inmigrantes extranjeros en el aula ordinaria; puesto que en ésta última, la puntuación era bastante más baja. Se aprecia, por tanto, una ligera contradicción o ambigüedad entre sus creencias y sus actos.

En relación a la variable que alude a la ayuda que se les debe dar a las personas inmigrantes extranjeras necesitadas, los encuestados se muestran solidarios y con obligaciones morales hacia estas personas.

En relación a estos resultados comentados, si añadimos las diferencias encontradas en las variables de sexo, curso y país de nacimiento en relación con la dimensión

conductual de las actitudes hacia la diversidad cultural, podemos destacar algunos aspectos.

En la variable sexo se percibe mejor actitud de las chicas que de los chicos, en los tres componentes de las actitudes hacia la diversidad cultural: cognitivo, afectivo y conductual.

Por otro lado, otra variable estudiada es el curso, en la que también hemos encontrado diferencias, como en el componente afectivo. Es el curso de 1º y 4º respectivamente, donde mejores comportamientos interculturales manifiestan los estudiantes encuestados. Teniendo en cuenta las aportaciones de Verkuyten (1995), que encuentra que los autóctonos (entre 13 y 16 años) se identificaban más fuertemente con su propio grupo que con los inmigrantes, y al mismo tiempo realizaban evaluaciones más negativas del exogrupo que al contrario; se podría considerar que en nuestros resultados influyan las características psicológicas del alumnado de 12 a 16 años, ya que coinciden las edades de que el alumnado de 1º está aún comenzando la etapa y por otro lado, los adolescentes de 4º están terminando dicha etapa. También podemos considerar que la adolescencia es un período crítico para la formación de la identidad personal, además, la identidad social y étnica son más salientes durante esta etapa, por la mayor implicación del adolescente en las relaciones interpersonales y en el contexto social en general, Durkin (1995).

En cuanto al país de nacimiento, podemos mencionar que todos los estudiantes nacidos en España expresan un comportamiento favorable hacia acciones de solidaridad y de ayuda hacia personas de otras culturas, aunque en todo caso los estudiantes nacidos en otros países se manifiestan más solidarios y más concienciados hacia la ayuda a otras personas necesitadas de otros países. Éstos resultados se repiten en las tres dimensiones, cognitiva, afectiva y conductual.

Para terminar las conclusiones, señalar que los resultados obtenidos, acerca de las actitudes de los estudiantes de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural, han sido favorables teniendo en cuenta las variables estudiadas. Aunque también hemos visto que, en determinados aspectos, hay diferencias en las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural según se trate de la variable sexo, curso o país de nacimiento, lo cual requiere un planteamiento educativo para desarrollar las

actitudes interculturales, a partir de las competencias interculturales, es decir las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Lejos de un modelo asimilacionista, segregacionista o multicultural, se trata del desarrollo de las competencias interculturales desde una educación inclusiva, que atienda a las diferencias culturales. Requiriendo de la creación de un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, y se favorezca la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo.

Tal como señala Bartolomé (1997), el proceso de socialización étnica que se desarrolla en los niños y niñas de grupos culturales y étnicos minoritarios, se ve influenciado en gran medida por la escuela, por su relación con el profesorado y por su relación con el resto de compañeros. Es un objetivo importante de la educación multicultural ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes más positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos.

En nuestro estudio, en los resultados obtenidos, no se manifiesta una tendencia a una interrelación afectuosa entre las diversas culturas. Pues parece que existen determinados estereotipos y prejuicios hacia otras culturas minoritarias, que sensiblemente perjudican la convivencia y la tolerancia entre los jóvenes diferentes culturalmente que conviven en un mismo espacio.

Por ende, podemos plantearnos una intervención futura enfocada a trabajar las actitudes positivas hacia la diversidad cultural de los estudiantes por contar con una serie de variables, como es la edad, que favorecen el trabajo de dichas actitudes. Por lo que desde un currículo intercultural, se puede abordar la educación intercultural de forma que la escuela integre los valores y experiencias culturales presentes en sus aulas. No sólo centrándose en las personas inmigrantes, sino que todos los discentes aprendan a vivir desde el principio de esta diversidad. Tal como señala Essomba (2003), hay que trabajar las actitudes para garantizar el derecho a la diferencia. Ello requiere una formación del profesorado. En este sentido, vimos en el capítulo tres diversos estudios en los que se muestra la necesidad de abordar la actitud del profesorado con respecto al alumnado inmigrante, dado que es un pilar básico para que la integración e inclusión de este alumnado sea posible.

#### **8.4 Implicaciones Educativas**

En este apartado se señalan algunas implicaciones educativas de la investigación realizada, que pueden ser de interés para la intervención en contextos interculturales. Considerando el proceso de investigación que se ha llevado a cabo, se resalta la información obtenida, que ha permitido un análisis de las creencias, percepciones, sentimientos y conductas del alumnado encuestado en relación a la diversidad cultural.

La recogida de información es el punto de partida para la intervención, dado que se analizan las actitudes de los adolescentes hacia la diversidad cultural. Nos permiten explorar el problema de investigación planteado y nos sirven de guía para orientar las actuaciones educativas con el alumnado.

Desde estas reflexiones generales, y a la luz de las conclusiones derivadas de la investigación, se lanzan algunas propuestas para la intervención educativa. Teniendo en cuenta que el marco general donde se desarrollan las actitudes de los estudiantes es en el contexto educativo y se ven involucrados no sólo ellos en la formación de las mismas, sino todos los miembros de la comunidad educativa, se ofrecen unas líneas generales de actuación así como unas actuaciones más concretas. Si tenemos en cuenta aportaciones diversas, podemos considerar lo siguiente:

La UNESCO (2006) emite unas directrices en las que plantea que la educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Para lograrlo se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces.

Las metas distintivas de la educación intercultural pueden sintetizar en los títulos de “los cuatro pilares de la educación” definidos por la Comisión sobre la Educación para

el Siglo XXI (Delors, 1996). Según las conclusiones de la Comisión, la educación debe estar basada en general en los pilares de:

- Aprender a conocer “combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias” (Delors, 1996). La Comisión afirmó además que “la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar”; esos resultados de una educación general representan algunas de las competencias fundamentales que deben ser transmitidas mediante la educación intercultural.
  
- Aprender a hacer, a fin de “*adquirir no sólo una competencia profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo*” (Delors, 1996).  
En el contexto nacional e internacional, aprender a hacer consiste también en adquirir las competencias necesarias para que la persona encuentre un lugar en la sociedad.
  
- Aprender a vivir juntos, “*desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz*” (Delors, 1996), así como de diversidad cultural. En resumen, el educando necesita adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre los diversos individuos y grupos de la sociedad.
  
- Aprender a ser, “*para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo...*” (Delors, 1996) como por ejemplo su potencial cultural, y debe basarse en el derecho a la diferencia.  
Estos valores fortalecen en el educando un sentido de identidad y de significado personal, y son benéficos para su capacidad cognitiva.

Estas aportaciones de la UNESCO son de gran relevancia como eje vertebrador de la intervención educativa en el marco de la educación intercultural. Si la consideramos desde nuestra investigación, se relacionan con las diferentes dimensiones estudiadas con respecto a la diversidad cultural. Por un lado, el “aprender a conocer” implica entre otras cosas, la apertura a conocer otras lenguas y conocimientos de otras culturas, con lo cual queda vinculado a la dimensión cognitiva en relación con la diversidad cultural. Por otro lado, aprender a convivir y aprender a ser, requieren de estrategias didácticas generadoras de formación intercultural, y suponga una responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto. Si lo vinculamos a la dimensión afectiva y conductual, consideramos que sería fundamental para el desarrollo de los valores de respeto, comprensión hacia otras personas dentro de la sociedad pluricultural en la que vivimos. De forma que, se abordaría una intervención de prevención primaria, es decir, al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, y evitaríamos así determinadas actuaciones de prevención secundaria, en cuanto a la intervención para abordar las dificultades de convivencia que emergen entre personas y grupos de diferentes orígenes culturales.

Tal como señala Lledó (2010), se puede apreciar que existen puntos coincidentes entre los retos establecidos para la educación del siglo XXI en el Informe Delors, con el camino iniciado por la filosofía de la Inclusión: el interés de que la educación llegue a todos. Se exige combatir la exclusión social de la persona y que se oriente la educación hacia el respeto de la pluralidad, y la diversidad y la convivencia pacífica.

En esta misma línea del marco de acción inclusivo, se celebró en el año 2000 en Dakar en *El Foro Mundial sobre Educación*. En este foro se reafirma la propuesta inclusiva como medio para alcanzar la calidad y la igualdad en la formación de todas las personas de una comunidad. A partir de ese foro se extraen una serie de recomendaciones para el desarrollo de una educación inclusiva:

- Formular políticas de inclusión, partiendo de una responsabilidad colectiva, de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida.
- Promover y defender la educación intercultural y bilingüe en contextos multiculturales y plurilingües.

- Plantear modalidades educativas diversificadas mediante currículos escolares flexibles y diseñar espacios escolares en los que se asuma la diversidad como un valor y un medio de desarrollo del individuo y de la propia sociedad.
- Llevar a cabo procesos de comunicación e información con las familias con la finalidad de que conozcan la importancia y los beneficios, para los países, de educar a la población que en la actualidad está excluida.

Como podemos apreciar de todo lo expuesto, los esfuerzos por reorientar la educación hacia planteamientos inclusivos están constatados, aunque se inicia un largo camino por recorrer, con la difícil tarea para los sistemas escolares de desarrollar una atención educativa que sea eficaz y equitativa y que oriente su atención en el respeto a la diversidad (individual y cultural). La Educación Intercultural comparte con la Educación Inclusiva todo un planteamiento ideológico de reconocimiento de los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la celebración del valor de la diversidad cultural, el establecimiento de la justicia social y la igualdad de oportunidades, así como la distribución equitativa de poder entre los individuos y grupos. Desde el enfoque inclusivo de la educación, se aboga por la formación de espíritus críticos ante las situaciones de exclusión, discriminación y desigualdad.

Se plantea la necesidad de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo.

Visto este marco general de actuación, veamos aspectos más concretos que propone García Sales (2012) a considerar en los centros educativos para abordar la educación intercultural y que son fundamentales para alcanzar una escuela para todos:

***A. Identidad del centro:***

*Valores compartidos:* la comunidad educativa tiene que tener claros los objetivos generales del centro, y explicitarlos para compartirlos y consensuarlos. Los valores de

la escuela tienen como eje central la eliminación de barreras de aprendizaje, la inclusión, y la evitación de toda clase de racismo y discriminación. La comunidad tiene que conocer su trayectoria histórica compartida y saber hacia dónde quiere dirigirse en el futuro.

*Valoración positiva de la diversidad:* la diversidad en sentido amplio se percibe como un recurso positivo, como un reto para la mejora y se tiene en cuenta en todos los ámbitos y prácticas escolares. La heterogeneidad familiar, la pluralidad del propio personal y la diversidad de perspectivas desde las que se enseña y se toman decisiones relevantes se convierte en la norma. Se evita el estereotipo de las diferencias y se combaten las desigualdades generadas por ellas.

*Altas expectativas:* se muestran altas expectativas de éxito hacia todos los alumnos y alumnas, las familias se sienten valoradas por la escuela y están orgullosas de ella y se emprenden acciones para mejorar la autoimagen de los miembros de la comunidad educativa.

Las estrategias fundamentales para abordar la sensibilización se centran en dinámicas de grupo para identificar necesidades de formación y cambio, detectar las actitudes hacia la diversidad y los valores que sustentan la inclusión y la interculturalidad (Marín, 2005).

Estas aportaciones son interesantes tenerlas en cuenta desde los resultados de nuestra investigación. Considero que ante las opiniones ofrecidas por el alumnado de educación secundaria, es fundamental el trabajo de los valores compartidos, el trabajo de la diversidad, en nuestro caso la cultural y tener altas expectativas hacia todo el alumnado, dado que se podrían favorecer la convivencia en los centros además de contribuir a un adecuado desarrollo personal y social de los adolescentes.

### ***B. La organización.***

Esta dimensión se centra en la forma de organizar los recursos, los tiempos y espacios, la colaboración entre sus miembros y la participación de la comunidad, facilitando la comunicación y mediación intercultural y mostrando esta política educativa en todos los

documentos y programas desarrollados en el centro.

*Proyecto educativo intercultural inclusivo:* el proceso de elaboración del proyecto tiene que ser democrático y colaborativo, y todos los documentos que derivan de él muestran la voluntad intercultural e inclusiva del centro, en cuanto a participación de toda la comunidad para lograr la máxima calidad de aprendizajes y desarrollar los valores compartidos.

*Liderazgo inclusivo:* la información ha de ser fluida y acoge a todos los miembros de la comunidad educativa, que son tenidos en cuenta para tomar decisiones, buscando el consenso. El profesorado tiene un papel esencial como dinamizador de las innovaciones y facilitador de procesos de transformación hacia el entorno social.

*Cultura colaborativa:* el centro se concibe como una red de apoyos colaborativos entre profesionales, con las familias y con el entorno social para la resolución cooperativa de los problemas, tanto para la gestión organizativa, el desarrollo profesional como la mejora de las prácticas educativas. Técnicas para conocer el entorno, al profesorado, al alumnado y sus familias en sus circunstancias personales. Estrategias para dar cohesión al grupo, hacer “comunidad” y encontrar puntos en común. En esta fase, a través de las historias de vida, se descubren las voces ausentes, las perspectivas interculturales, pero también los prejuicios latentes en la vida cotidiana del centro (Soriano, 2008).

*Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación:* en el centro la reflexión y la innovación tienen tiempos escolares planificados y espacios pensados y diseñados para la participación, el debate y el trabajo en grupo.

*Comunicación y mediación intercultural:* se promueve el multilingüismo y se tienen en cuenta los diferentes patrones comunicativos de la comunidad y se facilitan estrategias de mediación para resolver conflictos culturales y comunicativos.

*Participación de la comunidad:* todos los sectores de la comunidad educativa pueden contribuir en igualdad de condiciones en las actividades y decisiones del centro. Se aprovechan los recursos comunitarios como recursos didácticos y de apoyo. La escuela es un centro de dinamización social y cultural del barrio.

### **C. El proceso de enseñanza-aprendizaje**

*Agrupamientos heterogéneos:* la manera de agrupar al alumnado aprovecha la diversidad y la promueve, sin estigmatizar ni generar prácticas exclutoras, sino diversificando los modos de organizarse para trabajar con distintas metodologías y desde diferentes estilos de aprendizaje.

*Objetivos y contenidos curriculares por competencias:* Son accesibles a todo el alumnado, desde diferentes vías igualitarias para conseguirlos. Los contenidos reflejan la diversidad cultural y se tienen en cuenta tanto conceptos, procedimientos como actitudes en su planificación y evaluación.

*Metodología participativa y cooperativa:* el alumnado es el protagonista y responsable de su propio aprendizaje. El diálogo y la cooperación son los principios fundamentales para el aprendizaje, respetando los diferentes estilos y ritmos para aprender.

El profesorado y personal de apoyo tienen un papel facilitador y potenciador de las interacciones enriquecedoras.

*Actividades globalizadoras:* actividades abiertas, que desafían intelectualmente al alumnado, que organizan el conocimiento en proyectos que globalizan los contenidos y son significativos culturalmente, que promocionan la indagación y la toma de decisiones y la acción social.

*Evaluación diversificada:* se facilitan distintas perspectivas de evaluación (autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación) y distintos instrumentos para valorar tanto el proceso como los productos del aprendizaje. Se concibe la evaluación como un proceso de feedback sobre los progresos de cada alumno y la reflexión sobre los mismos (metaevaluación).

*Gestión dialógica del aula:* las normas y gestión social del aula se negocian y consensuan de manera democrática, teniendo en cuenta la diversidad cultural y promocionando la autonomía y co-responsabilidad del alumnado, junto a otros miembros de la comunidad que tienen abierto el espacio de aprendizaje.

*Competencias de comunicación intercultural del profesorado:* es sensible ante la diversidad lingüística y de patrones comunicativos y desarrolla estrategias para facilitar la comunicación enriquecedora.

*Desarrollo profesional y comunitario:* tanto el profesorado como el resto de la comunidad educativa tienen oportunidad de formarse conjuntamente para la reflexión y

el desarrollo de estrategias de mejora de las prácticas y el entorno educativo, a partir de procesos de investigación en la acción.

Las prácticas de aula, los espacios de enseñanza-aprendizaje son los elementos centrales, en muchos casos, del inicio del cambio. La diversidad se convierte en el *leitmotiv* del proceso y, desde un enfoque intercultural e inclusivo, se aborda el reconocimiento de esta diversidad como recurso enriquecedor y no como problema. Este reconocimiento de la diversidad de cualquier ser humano, nos lleva a evitar los etiquetajes y a centrar nuestras acciones de mejora en la crítica de las prácticas que provocan barreras para el aprendizaje y la participación, que son racistas, sexistas o excluyen a las personas con discapacidad.

Podemos señalar que la formación de actitudes interculturales debe iniciarse desde los primeros años de escolarización y continuarse durante todo el proceso educativo, de manera que los alumnos y las alumnas desarrollen actitudes de tolerancia, respeto, solidaridad e interculturalidad, a lo largo de toda su formación, evitando así las actitudes racistas y xenófobas que muchos escolares y adolescentes muestran.

En el marco de este planteamiento, nos parece de suma importancia que las actitudes de racismo sutil, o manifiesto que se consolidan en la sociedad, se pudieran combatir si estas aportaciones se hicieran realidad en los centros educativos.

En este sentido, podemos señalar las aportaciones realizadas por Díaz-Aguado (1996) en el que esta autora reconoce la necesidad de la perspectiva intercultural como un derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades, pasa necesariamente por la distribución de éxito académico y que la diversidad y la heterogeneidad étnica constituyen en sí mismas, un poderoso recurso didáctico para el desarrollo de la tolerancia y un factor de enriquecimiento humano.

En base a los postulados indicados, la autora desarrolla un modelo de intervención con tres componentes fundamentales:

- Aprendizaje cooperativo, con el que se persiguen tres cosas: Distribuir éxito de forma adecuada al tiempo que se proporcionan experiencias de similar status académico. Desarrollar la motivación por el aprendizaje al tiempo que se favorecen

situaciones interétnicas de amistad y cooperación. Compartir con otros grupos étnicos objetivos fuertemente deseados, favoreciendo una actitud activa, además de responsabilidad, autoeficacia y capacidad de cooperación.

- Aprendizaje significativo por el que se busca acercar la actividad escolar a la realidad de sus grupos. Que cada niño y niña desde su diferencia histórica, cultural, familiar, social, etc. vea que se le reconoce. Que los materiales y las dinámicas escolares favorezcan este encuentro compartido, respetuoso y constructivo.
- La discusión y representación de conflictos étnicos, a través de los cuales se desarrolle la tolerancia al favorecer: una adecuada comprensión de las diferencias étnico-culturales. La empatía hacia grupos que sufren discriminación. Destrezas que permitan resolver conflictos originados por la diversidad, desde la comunicación.

Es importante concienciar a la escuela, a las familias e instituciones locales de que todos juegan un papel importante en la construcción de personas para participar responsablemente en una sociedad plural. La institución escolar transmite la cultura de la sociedad en la que está inmersa, los chicos y chicas cuando llegan a la escuela están moldeados en términos culturales. Traen consigo valores, estilos motivacionales, patrones de comunicación, etc., que les hacen sentirse pertenecientes a un grupo y sus experiencias culturales van a determinar en gran medida sus respuestas en el aula (Sandín, 1999). En esta situación, la escuela debería trabajar en diferentes direcciones (Soriano, 2001):

- Avanzar en el desarrollo del cruce cultural. Habrá que organizar actividades curriculares que hagan progresar en las etapas del desarrollo del cruce cultural tanto al alumnado como al profesorado y a las familias. Para ello hay que realizar actividades que faciliten y promuevan un proceso de intercambio e interacción, de conocimiento y reconocimiento y análisis crítico de las culturas, de cooperación entre culturas con trato igualitario de éstas. Trabajar críticamente en la escuela las noticias, programas, artículos, etc. que nos llegan desde diferentes medios de comunicación.
- Plantear una educación global. Teniendo en cuenta el enfoque intercultural, desde el currículum, contemplando todas las dimensiones que se pueden trabajar en la escuela (política de los Proyectos de Centro, el currículum oculto, las relaciones de

comunicación que se establecen en el Centro, la metodología, etc). Hay que plantear una educación donde se destaquen los aspectos que diferencian a los grupos que conviven en el centro escolar, pero reconocer y respetar esto no es suficiente, también hay que analizar los aspectos que nos unen, los valores que son comunes.

- Promover valores entre la comunidad social y educativa que favorezcan la formación de ciudadanos responsables en una sociedad pluricultural.

Teniendo en cuenta las conclusiones de nuestra investigación, podemos señalar que es fundamental además de la erradicación de estereotipos y prejuicios del alumnado, la prevención del racismo o discriminación y el desarrollo de la tolerancia. Hay que promover el desarrollo de capacidades que coinciden con otros importantes objetivos educativos: a) la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro; b) la comprensión de las diferencias sociales en relación al contexto histórico, social y económico en el que se originan, comprensión que permite descubrir el relativismo de dichas diferencias y superar así el etnocentrismo; c) la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación; y d) la comprensión de los derechos humanos universales y la capacidad para usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos.

Por tanto, la educación debe favorecer una adecuada comprensión y aceptación de uno mismo, enseñando habilidades que permitan tolerar la incertidumbre que dicho proceso suele suponer, y construir la propia identidad sin excluir a los que se perciben diferentes, sin caer en el racismo ni en la intolerancia. Por ello la escuela debe trabajar: el desarrollo de la identidad positiva y diferenciada; proporcionar oportunidades de establecer una identidad compartida con compañeros que se perciben diferentes (en etnia, género, personalidad, rendimiento...); elaborar o seleccionar materiales curriculares que favorezcan dichos objetivos.

Es importante, en el trabajo de las actitudes hacia la diversidad cultural, el conocimiento en profundidad de estilos de vida, creencias, culturas, de sus compañeros de diferente origen cultural. Así como promover las relaciones e interacciones entre ellos; dado que en muchas ocasiones suelen tener prejuicios que dificultan estas relaciones y, por tanto,

la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes extranjeros, tanto en el ámbito escolar como extraescolar.

Para llevar a cabo esta labor educativa y social, es fundamental contar con una predisposición y formación inicial y continua del profesorado. Es importante que el docente se cuestione qué actividades, programas, metodologías, etc., pueden ser más idóneas para abordar el quehacer docente con los grupos cada vez más pluriculturales que hay en los centros.

En cuanto a la formación del profesorado, se considera que tiene que estar destinada a:

- Familiarizar al profesorado con el patrimonio cultural de su país.
- Familiarizar al profesorado con métodos pedagógicos prácticos, participativos y contextualizados.
- Crear conciencia sobre las necesidades educacionales y culturales de los grupos minoritarios.
- Desarrollar la capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario.
- Facilitar la utilización en el aula de la diversidad como instrumento en beneficio del educando.

Siguiendo las Directrices de la UNESCO (2006), se requiere de una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a los profesores:

- Una profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las escuelas y las comunidades.
- Una conciencia crítica del papel que la educación debe desempeñar en la lucha contra el racismo y la discriminación.
- Un enfoque pedagógico basado en los derechos.
- Competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares definidos en el nivel local, basados en las necesidades y aspiraciones de los educandos y las comunidades a las que pertenecen.

- Las aptitudes necesarias para incorporar a alumnos de las culturas no dominantes en el proceso pedagógico.
- Las aptitudes para tener en cuenta la heterogeneidad de los educandos.
- Un buen conocimiento de métodos y técnicas de observación, escucha y comunicación intercultural, de más de una lengua de trabajo, si procede, y algunas nociones de análisis antropológico.
- El dominio de procedimientos de evaluación adecuados y disposición para la evaluación continua y la redefinición de los métodos.

La formación del profesorado debe favorecer la introducción de las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada.

Este enfoque permitirá tener una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los diferentes grupos culturales forman una gran red en la que todos están conectados por hilos que hacen fluir las comunicaciones (Soriano, 2009). De ahí que el diálogo, como valor y procedimiento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea elemento generador de entendimiento, puesto que nos permite explorar y descubrir las razones que hacen aceptable la perspectiva de los demás y dudar de las propias razones. De este proceso surge la crítica reflexiva, imprescindible en la convivencia intercultural.

Todas las aportaciones realizadas por los diferentes autores y autoras, así como los organismos y entidades sobre los fundamentos y las acciones a desarrollar desde el ámbito educativo para abordar una educación intercultural, nos sirven de referencia para el trabajo en los centros docentes. Puesto que lo vinculamos a nuestra investigación, en la que las actitudes hacia la diversidad cultural del alumnado de educación secundaria se han mostrado indecisas en muchos casos, no se han mostrado desfavorables ni tampoco muy favorables en otros casos, a las dimensiones estudiadas sobre la diversidad cultural. Por todo ello, consideramos que es importante el trabajo desde el ámbito educativo de las actitudes del alumnado hacia la diversidad en general y hacia la diversidad cultural en particular para que todas estas se forjen de forma positiva. De forma que, desde la prevención y el desarrollo se aborde, en los Proyectos Educativos de los centros, dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial, el trabajo de los elementos constituyentes de las actitudes para que se consoliden positivamente hacia otras personas de distinto origen cultural. Dado que como se ha venido contando en este

documento, es fundamental en esta etapa educativa estudiada, el desarrollo de actitudes positivas, pues es la etapa en la que se consolida el autoconcepto, existe mayor implicación en las interrelaciones personales, se desarrolla la identidad personal, social y étnica, etc. De forma que, si el alumnado tiene conocimiento de otras formas de vida, de culturas, tradiciones, etc., será más fácil el encuentro respetuoso y compartido entre las diferentes culturas que convivan en el mismo espacio. En esta convivencia todos y todas deben sumar de forma equitativa, evitando la asimilación y el etnocentrismo. Sería conveniente que se encaucen las actitudes del alumnado para evitar los estereotipos y prejuicios negativos hacia personas de diferente origen cultural para que se consiga prevenir o reducir el racismo, sutil o manifiesto evidente en la sociedad actual. Pero todo ello será viable con una intervención diseñada, planificada, sistematizada, desarrollada y evaluada en cada centro educativo en torno a la diversidad cultural. En este aspecto es fundamental además, la formación del profesorado para contribuir a superar las barreras que se encuentra el alumnado tanto procedente de otros países como el alumnado autóctono en su vida escolar y social por las diferencias que culturalmente los separa.

### **8.5 Líneas futuras de investigación**

Conocer las actitudes de los estudiantes de educación secundaria obligatoria sobre la diversidad cultural, nos lleva a nuevas inquietudes, que se dirigen a darle continuidad a esta investigación desde las conclusiones aportadas.

Para dar continuidad a la investigación y que suponga un esfuerzo que implique cierta funcionalidad, se podrían analizar otros aspectos importantes como son las actitudes del profesorado hacia la escolarización del alumnado inmigrante extranjero, la política educativa del centro, lo cual requeriría abrir una nueva línea de investigación.

Sería un paso más para el diseño de una posible intervención educativa en los centros hacer una investigación para llevar a cabo un programa donde se trabaje con el alumnado de Educación Secundaria desde un enfoque inclusivo e intercultural. De tal forma que se pudiera contrastar con centros en los que se trabaje de manera más

compensadora y menos inclusiva. Intentando así, abordar la heterogeneidad de las aulas de forma que los retos de la interculturalidad se conviertan en una realidad.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ABOUD, F.E. (1988): Children and prejudice. Oxford: Blackwell.
- ABOUD, F. E. y otros, (2005): The development of prejudice in childhood and adolescence. En J. DOVIDIO, P. GLICK Y L. RUDMAN (Eds.), On the Nature of prejudice: Fifty years after Allport (318-322). New York: Colgate University.
- ABOUD, F.E. y LEVY, S.R. (2000): Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En Oskamp, S. (ed.) Reducing prejudice and discrimination (269-293). Londrés: Lawrence Erlbaum Associates.
- ADORNO, T., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVISON, D. Y SANFORD, R. (1950): The authoritarian personality. Nueva York: Harper.
- AGUADO, T. (1996): Educación Multicultural. Su teoría y su práctica. Madrid. Cuadernos de la UNED.
- AGUADO, T. (1997): Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural. En Revista de Investigación Educativa vol. 15, 2 (247-271).
- AGUADO, T. (2002): Educación y Cultura. En R. Jiménez Frías y T. Aguado Odina, Pedagogía de la diversidad ( 243-291). Madrid. UNED.
- AGUADO, T. y GIL, I. (2003): La educación intercultural en la práctica. Diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares. En E. Soriano (coord.), Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural (89-102). Almería: Universidad de Almería.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood. Cliffs: Prentice Hall.
- ALBARRACIN, D., JONSON, B. y ZANNA, M. (2005): The Handbook of Attitudes. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- ALLPORT, G. (1935): ATTITUDES. EN MURCHIBON, C. (ed.) handbook of social psychology (173-175). Worcester Mass: Clark University Press.
- ALLPORT, G. (1954): The Nature of prejudice. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- ALLPORT, G. (1968): La naturaleza del prejuicio Buenos Aires: Eudeba.
- ALPUÍN, G.; GONZÁLEZ, M. A. y PÉREZ, M. (2006): Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad, en *Jornadas de fomento de la investigación*, Universitat Jaume I, Castellón.
- ALVAREZ, V. (Coord.) (2002): Diseño y evaluación de programas y proyectos de intervención socio-educativa. Madrid: EOS.

- ARCO, I. (1999): Currículo y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural, Lérida, Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida (tesis doctoral inédita).
- ARIAS, M. (2000): Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, vol. XVIII, 1, (37-57).
- ARNAU, J. (1980): *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*, México, Trillas.
- ARNAU, J. (1981): *Diseños experimentales en Psicología y educación*, vol. 1, México, Trillas.
- ARNAU, J. (1984): *Diseños experimentales en Psicología y educación*, vol. 2, México, Trillas.
- BAGLEY C. Y VERNEA, G. (1982): *Self concept, achievement and multicultural education* (McMillan).
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BANKS, M. H. & ULLAH, P. (1987): political attitudes and voting among unemployed and employed youth. *Journal of Adolescence*. 10, (201-216).
- BANKS, CH. A. y LYNCH. J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holts Education.
- BANKS, CH. (1989): *Multicultural Education: Traits and Goals*. En J. A. BANKS y CH. BANKS, *Multicultural Education. Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, J.A. (1996): *Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice*. En BANKS, J. A. y MCGEE BANKS, CH. A, (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (3-23). Nueva York: Mc Millan Pub.
- BANKS, J.A. (1997): *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teacher College Press.
- BANTON, M. (1992): "Asimilation", en *Dictionary of RACE and ethnic relations* Routledge, (2-27) E.E. Cashmore, Londres y Nueva York.
- BARANDICA, E. (1999): *Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares*. En M.A. ESSOMBA (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó, (15-20).
- BARTOLOMÉ, M. (1992): *Metodología de investigación desde la perspectiva de la educación desde la perspectiva de la educación multicultural*. En X Congreso Nacional

de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca. Imprenta provincial, (647-674).

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1978): “Estudio de las variables en la investigación en educación”, en ARNAU, J. (dctor), Métodos de investigación en las ciencias humanas, Barcelona, Omega.

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997): Diagnóstico a la Escuela Multicultural. Barcelona: Cedecs

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (2000): La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Madrid: Cide

BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA F. (2003): Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad ciudadana interculturales”. Revista de Educación, nº extraordinario (“Ciudadanía y Educación”) (33-56).

BARTOLOMÉ, M. (2004): Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. Borden 56 (1) nº monográfico XXI Congreso Nacional II Iberoamericano de Pedagogía (La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad), (65-80).

BARTOLOMÉ, M. & CABRERA, F. (Coords.). (2007). La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria. Madrid: Narcea.

BENNETT, M. J. y HAMMER, M. R. ( 1998): The Intercultural Development Inventory Manual. Washington, DC: The American University /Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.

BERRY, J. W. (1995): The Decendents of a Model: Coments on Jahoda (1995). Culture & Psychology. 1, (373-380).

BESALÚ, X. (1991): El tratamiento educativo de la diversidad. La diversidad cultural, documento de trabajo. SERGI, Fundació Servei Gironi de Pedagogía Social. Departament de Pedagogía Social/ GRAMC Grups de Recerca i actuació sobre minories culturals i treballadors estrangers.

BESALÚ, X. (2002): Diversidad cultural y educación. Editorial Síntesis.

BORG, W.R., y GALL, M.D. (1979). Educational Research. New York: Longman.

BOLÍVAR, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Madrid. Escuela Española.

BREWER, M.B. (1991): The social self: On being the same and different at the same time. Personality and Social Psychology Bulletin, 17, (475-482).

- BREWER, M.B. (2001): Ingroup identification and intergroup conflict. When does ingroup love become outgroup hate? En R.D. ASHMORE (Ed.), *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction*. Cary: Oxford University Press.
- BRIONES, E., TABERNERO, C. y ARENAS, A. (2011): Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupal. *Revista Cultura y Educación*, 23 (3), (341-354).
- BROWN, B.B. (1990): Peer groups and peer cultures. En S.S. FELDMAN y G.R.
- BROWN, C., BARNFIELD, J. y STONE, M. (1990): *Spanner in the Works. Education for racial equality and social justice in white schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- BROWN, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell. En BROWN, R. (1998): El prejuicio. Su psicología Social. Madrid: Alianza Editorial.
- BROWN, R. (2000). Social Identity Theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, (745-778).
- BROWN, B.B. (1989): The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. En T.J. BERNDT y G. W. LADD (eds), *Peer Relationships in Child Development*. Nueva York: Wiley.
- ELLIOTT (eds.), *At the threshold: the developing adolescent*.
- BROWN, R. Y ZAGEFKA, H. (2005): Ingroup Affiliations and Prejudice. En J.F. DOVIDIO, P. GLICK Y L.A. RUDMAN (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport (54-70)*. Malden: Blackwell Publishing.
- BUENDÍA, L. (1992): El proceso de investigación. En P. COLÁS y L. BUENDÍA, *Investigación educativa*. Sevilla Alfar ( 69-107).
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid McGraw-hill (119-155).
- CABRERA, F. y otros (1999): Las formación del profesorado en educación intercultural, en M. A. ESSOMBA (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó (75-80).
- CABRERA, F. (2002): *Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural*. En Bartolomé (coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- CALVO, T. (1989): Los racistas son los otros. Madrid: Popular. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1993). Estudio 2051. Actitudes ante la inmigración Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CAMPBELL, P. B. (1982): "Racism and sexism in Children's Literature", en Mitzet, H. E., o.c., (1507-1525).
- CAMPO, J. (1999): Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En M. A. ESSOMBA (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, Barcelona, Graó, (47-53).
- CALDERÓN, S. (2010): Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. ISBN 978-84-3466-9.
- CARBONELL, F. (1995): Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. Revista de Educación 307, (53-74). Madrid .
- CARLO, S., di (1994): Proposte per una educazione interculturale, Tecnodid, Nápoles.
- CID, R. F. (1996): La educación, un medio para prevenir y modificar las actitudes violentas. Comunidad Escolar. 25 septiembre, (9).
- COLÁS, P. (2000): Evaluación Educativa: Panorama científico y nuevos retos.
- COLÁS M.P., y BUENDÍA L. (1998): Investigación Educativa, 3ª edición, ediciones ALFAR.
- COLEMAN, J. S. (1966): Equality of educational Opportunity. Washington: National Center for educational Statisc.
- COLECTIVO IOÉ (1992): La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, (117-134).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001): Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- CONSEJO DE EUROPA (1986): Convenio Europeo para la potenciación de los Derechos.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978): Publicaciones del Congreso de los Diputados. Madrid.
- COOPER, J. & CROYLER, R. T. (1984): Acttitude and attitude change. Annual Review of Psychology. 35, (395-426).
- COOPER, J. & FAZIO, R. H. (1984): A new look at dissonance theory. Advances in Experimental Social Psychology. 17, (229-266).

- CUEVAS, M. (2002): Directores eficaces en contextos multiculturales, Ceuta, Centro Asociado de la UNED
- Diccionario de Filosofía de la Educación Hoy. Dykinson 1997.
- DELORS, J. (1996): La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, UNESCO /Santillana.
- DIAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993): Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos. Madrid: CIDE.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1996): Desarrollo de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. 2 vols. Madrid : Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1996): Escuela y Tolerancia.Madrid. Ediciones Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2008): Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados. Manuscrito no publicado.
- DOLLAR, J. DOOB, L., MILLER, N. MOWER, O.H. y SEARS, R.R. (1993): Frustration and agresión. New Haven. Yale University Press.
- DOYLE, A.B. Y ABOUD, F.E. (1995): A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social cognitive development. Merrill-Palmer Quarterly, 41, (209-228).
- DUNCAN, G. (ed) (1979): Diccionario de Sociología, Grijalbo.
- DURKIN, K. (1995): The development of conceptions of international and ethenic relations. En K. Durkin: Developmental Social Psychology (From infancy to old age), (351-357). Oxford: Blackwell.
- EAGLY, A.H. y CHAIKEN, S. (1993). The psychology of attitudes. Nueva York: Harcourt.
- ENESCO, I., GUERRERO, S., CALLEJAS, C. y SOLBES, I. (2008): Intergroup attitudes and reasoning about social exclusión in majority and minority children in Spain. En D.H. BAYLEY, S.R. LEVY y M. KILLEN (Eds.), Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood. Nueva York: Oxford University Press.
- ENESCO, I., GUERRERO, S., CALLEJAS, C. Y SOLBES, I. (2008). Intergroup attitudes and reasoning about social exclusión in majority and minority children in Spain. En D.H. BAYLEY, S.R. LEVY y M. KILLEN (Eds.), *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. Nueva York: Oxford University Press.
- ENESCO, I., NAVARRO, A., PARADELA, I. y GUERRERO, S. (2005): Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin

- American Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos 268 children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, (638-659).
- ESCAMEZ SÁNCHEZ, J. (1996): Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Número 25, de Enero-Abril, (21-35).
- ECHEBARRÍA, A. (1991): *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- ECHEITA, G. y otros (2004): Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, enero (51-53).
- ESSES, V., JACKSON, L.M., DOVIDIO J.F. y HODSON G. (2005): Instrumental relations among groups: Group competition, conflict and prejudice. En J.F. DOVIDIO, P.GLICK Y L.A. RUDMAN (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 227-243). Malden: Blackwell.
- ESSOMBA, M. A. (coord..) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Grao .Biblioteca de Aula.
- ESSOMBA, M. A. (2003): Inmigración, sociedad y educación. *Escuela Española*, 3.595, 9 de octubre, (19-20).
- ESSOMBA, M.A. (2004): Afirmitat sense ferir la diversitat, *Perspectiva Escolar*, 282, febrero, (2-9).
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- FIGUEROA, P. (1993): *Education for cultura diversity*. Londres: Routledge.
- FOULCAUT, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FRESNO J. M. (1994): *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos en la enseñanza básica*. Madrid. CIDE Memoria de Investigación inédita.
- FROUFE, S. (1994): *Hacia la construcción de una pedagogía intercultural*. *Documentación social*, nº 97, Octubre-Diciembre (161-176).
- GAIRÍN, J., ANTÚNEZ, S. y PÉREZ A. (Eds). (1985): *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. Madrid PPU.
- GAIRÍN, J. (2001): Una escuela para todos: un reto educativo y social., en A. SIPÁN (coord.): *Educar para la diversidad en el siglo XXI*, Zaragoza, Mira Editores, (241-266).

- GAIRÍN, J. (1999 a): La educación intercultural. Aspectos didácticos-organizativos, en M. LORENZO y otros (coord.): Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales, Granada, Grupo editorial universitario, (81-125).
- GARCÉS, J. y Col. (1996): Trabajo Social con poblaciones receptoras de inmigrantes: un modelo cuasi-experimental para fomentar actitudes multiculturales. Cuadernos de Trabajo Social nº 9, (97-107).
- GARCÍA, F. J., PULIDO, R. A. y MONTES, A. (1993): La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. Revista de Educación, nº 302, (83-112).
- GARCÍA, J.A. (1994): “La educación intercultural en los ámbitos no formales”, en Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, nº 97, (147-160), Cáritas Española. Madrid.
- GARCÍA, J. L. (2004): Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada, Bordón. Revista de Pedagogía, vol. 56, núm. 1, (129-141).
- GARCÍA, M. (2007): La Razón mestiza. Agenda intercultural. CIDE.
- GARCÍA, M.C., ALEMAN, P., BARBER, M. y CARRIÓN, D. (2000): Representación de grupos de inmigrantes y turistas en una muestra de niños de primaria. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), La mirada psicológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas (353-358). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA, R. y SALES, A. (1997): Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. Universidad de Valencia. Revista española de Pedagogía, nº 207, mayo-agosto 1997, (317-336).
- GARCÍA, R. y SALES, A. (1998): Formación de actitudes interculturales en la Educación Secundaria: un programa de Educación Intercultural. Teoría de la Educación: Revista interuniversitaria Vol. 10, 1998, (189-204).
- GARCÍA, R. y SALES, A. (2012): Escuela Intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. Revista Educativa, nº 358. Mayo-Agosto 2012, (153-173).
- GARZÓN, A. y GARCÉS, J. (1989): Hacia una conceptualización del valor. En A. GIL, F. (1993): Metodología de la investigación mediante grupos de discusión. Anuario interuniversitario de Didáctica, nº 10-11 (199-212).
- GIL, F., GARCÍA, E. y RODRIGUEZ, G. (1994): Aportación del análisis estadístico al muestreo en la investigación mediante grupos de discusión. Anuario Interuniversitario de Didáctica, nº 12 (213-231).

- GIMÉNEZ, C. (1997): Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social. Madrid: CIDE Memoria de investigación inédita.
- GIMÉNEZ, C. (1994): “La formación de minorías étnicas a partir de la inmigración”, en *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)*. L. Martín y otros, (177-199). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- GÓMEZ-BERROCAL, M.C. (2007): Conflicto de identidad y racismo hacia los gitanos. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ, A. (2005): La Educación intercultural y las respuestas educativas al alumnado inmigrante de Enseñanza Obligatoria en Almería. Universidad de Almería. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación e Innovación Educativa. Universidad de la Laguna, 21-25 de septiembre de 2005.
- GONZÁLEZ, T. (coord.) (1992): Evaluación y Gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico. Aljibe: Málaga.
- GUTTMAN, L. (1950): The Basis of Scalogram Analysis. En STOFFER y otros, *Measurement and Prediction*, New Jersey: Princeton, Univ. Press, (60-90). (Versión en español en WAINERMAN, C.H. (1976): Escalas de medición en ciencias sociales, BS. AS.: Nueva Visión).
- HANNOUN, H. (1992): Els ghettos de l'escala. Per una Educació Intercultural. Eumo. Vic.
- HARDING, J. (1974): “Estereotipos”, en Enciclopedia UNESCO de la Ciencias Sociales, tomo 1, (826-827).
- HASEN, P. (1998): Educación intercultural I inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, en BESALÚ, X., CAMPALI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M., *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, J.A., HERNÁNDEZ, J.R. y MILÁN, M.A. (2006): La Interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria. *Ensayos* (21), (255-265).
- HERNANDEZ, E. (2003): La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid: UNED.

- HEWSTONE, M., RUBIN, M. y WILLIS, H. (2002): Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53, (575-604).
- HOGG, M.A. (2000): Subjective uncertainty reduction through self-categorization: a motivational theory of social identity processes and group phenomena. En W TROEBE, M. HEWSTONE (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 11, (223-255). Chichester: Wiley.
- HOLMES, R. M. (1995): *How young children perceive race*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- IBÁÑEZ, J. (1986): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- JAHODA, G. (1995): The Ancestry of a Model. *Culture & Psychology*. 1, (11-24).
- JARY, J. y JARY, J. (1991): *Dictionary of Sociology*. Harper-Collins Publishers.
- JORDÁN, J.A. (1992): *L'educació multicultural*, Barcelona, Ceac.
- JORDÁN, J.A. (1999): El profesorado ante la educación intercultural, en MA. Essomba (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona Graó, (65-73).
- JURADO G. M. (1996): Fracaso escolar e integración de inmigrantes. *Comunidad Escolar*. 18 septiembre, (3).
- KARCHER, M.J. y FISCHER, K.W. (2004): A developmental sequence of skills in adolescents' intergroup understanding. *Applied Developmental Psychology*, 25, (259-282).
- KATZ, D. (1967): The functional approach to the study of attitude. En M. FISHBEIN (Ed). *Reading in attitude and measurement*. New York. Wiley.
- KRUEGUER, R. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- KRUGLANSKI, A. W. (1989): Attitudes as knowledge structures. En Lay epistemics and human knowledge. *Cognitive and motivational bases*, (111-141). New York: Plenum Press.
- LIPPMANN, W. (1992): *Public Opinión*. MacMillan, New York.
- LLEDÓ, A. (2006). Reflexiones sobre los ámbitos de actuación del Psicopedagogo ante la diversidad cultural. En M. A. Gallardo *et al.* *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del Psicopedagogo*. Granada: Universidad de Granada.

- LLEDÓ, A., PERANDONES, TM. y SÁNCHEZ, F. (2010): Propuestas interculturales desde la perspectiva de la educación inclusiva. En Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le TIC e l'Intercu / Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) / Marfil; Università degli Studi Roma Tre.
- LIKERT, R (1932): A technique for measurement attitudes. Archives of Psychology. número 140.
- MAIO, G.R. y HADDOCK, G. (2004): Theories of attitude. Creating a witches-brew. En G. HADDOCK Y G.R. MAIO (Eds.), Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes (425-454). East Sussex: Psychology Press.
- MALGESINI, G. y JIMÉNEZ, C. (2000): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Catarata, Madrid.
- MALIK, (2002): Competencias interculturales. Proyecto Docente. Departamento MIDE II, Facultad de Educación, UNED. Madrid.
- MARÍN, M. A. (2005). "Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors". Revista Catalana de Pedagogía, vol. 3, (75-93).
- MARRÓN, M<sup>a</sup>. J. (1995). Actitudes de los estudiantes de educación primaria hacia los inmigrantes y desarrollo en la escuela de valores para la convivencia. Congreso Nacional de Geografía XIV. Salamanca, (255-260).
- MARTÍNEZ, M. F., (2005): Una aproximación a las actitudes y prejuicios en los procesos migratorios."Manual de atención social del inmigrante". Córdoba. Almuzara.
- MARTÍNEZ, M. F., GARCÍA, M., MAYE, I., RODRÍGUEZ S. y FLECHA F. (1996): La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos. Sevilla. Junta de Andalucía.
- MATEOS, A. y MORAL, F. (2000): Europeos e inmigrantes, la Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- McCARTHY, C. (1990): Race and Education in the United States: The Multicultural Solution, Interchange, 21:3, fall, (45-55).
- MEERTENS, R.W. y PETTIGREW, T.F. (1997): Is subtle prejudice really prejudice? Public Opinion Quarterly, 61, (54-71).

- MERINO, D. y RUÍZ, C. (2005): Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86 (185-204).
- MESA, M.C. (1999): Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural. Universidad de Granada.
- MIDDLESTADT, S. E.; FISHBEIN, M. & CHAND, D. K. S. (1994): the effect of music on brand attitudes: affect or belief-based change? En E.M. CLARK, T.C. BROCK & D. W. STEWART (eds.), (149-167).
- MILES, R. (1991): *Racism*, Routledge.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES (2000): *Ley Orgánica de los Derechos de los Inmigrantes*. Madrid.
- MOLERO, F. (2007): El estudio del prejuicio en la Psicología social: definición y causas. En J.F. MORALES, E., GAVIRIA, M.C., MOYA E. y CUADRADO I. (Coords.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- MONDRAGÓN, J. (2004): Evaluación de las actitudes de los alumnos de Educación Secundaria hacia la diversidad cultural. *Aula 13*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.
- MORALES, P. (1988, 2000, 2006): *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- MORALES, F. (1981): *Metodología de la Psicología*, Madrid. UNED.
- MUÑOZ, A. (1992): *Sociedad multicultural y educación intercultural, Siminatio sobre planificación i organització de l'escola intercultural*, Barcelona, ICE de la UAB (Documentos internos).
- MUÑOZ, A. (1995): La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, (64-69).
- MUÑOZ, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.
- MUÑOZ, A. (2003): Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En M. V. REYZÁBAL (coord.): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid (35-54).
- NAVAS, M.S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Revista de Psicología Social*, 12, (201-237).

- NAVAS, M.S., MOLERO, F. y CUADRADO, I. (2000): Evaluación de las formas manifiestas y sutiles del prejuicio: ambivalencia de emociones, rasgos y atribuciones. En D. CABALLERO, M.T. MÉNDEZ y J. PASTOR (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*. Madrid: Biblioteca Nueva (626-633).
- NAVAS, M. y CUADRADO, I. (2003): Actitudes hacia gitanos e inmigrantes africanos: un estudio comparativo. *Apuntes de Psicología*, 1, vol. 21, 2003 (29-49).
- NAVAS, M.S., GARCÍA, M.C., MOLERO F. y CUADRADO I. (2002): El prejuicio en la adolescencia: un análisis comparativo de las actitudes hacia inmigrantes africanos. *Revista de Psicología Social Aplicada* vol, 12, nº 3, 2002.
- NESDALE, D. (2001): The development of prejudice in children. En M. Augoustinos y K.J. Reynolds (eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. Londres:Sage.
- NESDALE, D. (1999): Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, (501-519).
- NESDALE, D. (2004): Social identity and ethnic prejudice. En M. Bennett y F. Sani. *The Development of Social Self* (219-246). Hove: Psychology Press.
- NIETO, S. (1992): *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.
- NICASIO, J. (coord.) (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- OLMOS, A. (2006): *Educación Intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica*. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.
- OLSON, J. M. & ZANNA, M. P. (1993): Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* . 44, (117-154).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Piados.
- OSGOOD, CH.E. (1976): *Curso Superior de Psicología experimental. Teoría y método*, México, Trillas.
- OSGOOD, C., SUCI, G.J. y TANNEBAUM, P.H. (1976): El diferencial semántico como instrumento de medida. En C.H: WAINERMAN (ed): *Escalas de medición en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Nueva visión (331-369).
- OSKAMP, S. (1991): *Attitudes and opinions* , Englewood Cliffs, Prentice Hall, 2.<sup>a</sup> ed.

- PALIDDA, S. (1993): Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo. *Revista de Educación*, nº 302, septiembre-diciembre (33-60).
- PARLAMENTO EUROPEO (1993): El ascenso del racismo y la xenofobia. (Informe del Sr. Piccoli). Bruselas.
- PAULADARIAS, J. M. (1999): La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración., en ESSOMBA, M. (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó (81-87).
- PÉREZ, J. A. (1996). Nuevas formas del racismo. En: MORALES, J. F. (ED.) *Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales*. Cuenca. Universidad Castilla La Mancha.
- PETTIGREW, T.F. y MEERTENS, R.W. (1995): Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, (57-75).
- PIKE, G. y SELBY, D. (1992): *Global Teacher, Global Learner*. Londres: Hodder & Stoughton.
- PIONTKOWSKI, U. y FLORACK, A., (1995): Attitudes toward acculturation from the dominant group's point of view.
- PIONTKOWSKI, U. y FLORACK, A., HOELKER, P. y OBDRZÁLEK, P. (2000): Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.
- PRATKANIS, A. R.; BRECKLER, S. J. & GREENWALD, A. G. (1989): *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PUIG i MORENO (1991): Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre, (12-18).
- PRATTO, F., SIDANIUS, J., STALLWORTH, L.M. y MALLE, B.F., (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social psychology*, 67, (741-763).
- QUINTANA, S.M. (1994). A model of ethnic perspective-taking ability applied to Mexican American children and youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, (419-448).
- QUINTANILLA, L. y RODRÍGUEZ R. (2012): *Fundamentos de investigación en Psicología*. UNED.

- RAJECKI, D.M. (1990): New directions in attitude-behavior consistencies. En D.W. RAJECKI, *Actitudes*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc Publishers.
- RAMSEY, P. G., BATTLE BOLD, E. y WILLIAMS, L. R. (1989): *Multicultural Education. A Source Book*. Nueva York : Garland Pub.
- RASCON, M<sup>a</sup> T. (2006): *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Tesis doctoral. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- RICHARDSON, R. y WOODS, A. (2002): *Inclusive Schools, Inclusive Society*. Trent (Inglaterra): Trentham Books.
- ROBINSON, J., WITENBERG, R. y SANSON, A. (2001): The socialization of tolerance. En M. AUGUSTINOS (Ed.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. (73-88). Londres: Sage.
- RODRÍGUEZ, A., BETANCOR, V., DEGADO, N., RODRÍGUEZ, R. y PACIOS, A. (2008): Los turistas nos visitan, los inmigrantes nos invaden. Un estudio de la percepción de amenaza desde el concepto de grupalidad percibida. *Revista de Psicología Social*, 23, (41-52).
- RODRIGUEZ, R.M. (2005): Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la diversidad cultural. *Educación*, 36 (49-69).
- RODRÍGUEZ y J. SEOANES (coords): *Creencias, actitudes y valores*. Madrid. Alhambra (365-407).
- ROJAS, A.J., GARCÍA M.C. y NAVAS, M. (2003): Test de sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y de evidencias de validez. *Psicohema*, 15, 101-108.
- ROKEACH, M., SMITH, P.W. y EVANS, R.I. (1960): Two kinds of prejudice or one?. En M. ROKEACH (Ed.), *The open and closed mind*. Nueva York: Basic Books.
- ROSE, A.M. (1976): "Minoría", en *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, tomo 7 (134-137). D.L. Sills (dir.) Aguilar, Madrid.
- ROSENBERG, M.J. y HOVLAND, C.I. (Eds) (1960): *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.
- RUBIN, M. y HEWSTONE, M. (1998): Social Identity Theory's self esteem hypothesis: a review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2, (40-62).
- RUEDA, J.F. y NAVAS, M.S. (1996): Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social* 11 (2), (131-149).

- SABATIER, C. y BERRY, J. W. (1996): Inmigración y aculturación. En R.Y. BOURHIS y J.P. LEYENS: Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. (217-239). Madrid McGraw-Hill.
- SALAZAR, J. (1997): Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- SALES, M. A. (1996): Educación Intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia. Valencia.
- SÁNCHEZ, S. y MESA M.C. (Eds) (1998): Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla. Granada: Universidad de Granada.
- SANDÍN, M. P. (1999): “La socialización del alumnado en contextos multiculturales”. En Essomba, M. A., (coord.), Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.
- SAN ROMÁN, T. (1991): Pluriculturalisme, en Consell Escolar de Catalunya; Quatre reptes per a la nostra escola, Barcelona, Departamento de Enseñanza, (56-59).
- SAVATER F. (1997): El valor de educar. Ariel, Barcelona.
- SCHELER, M. (1941): Ética. Madrid. Revista de Occidente.
- SCHRAMM, C. M. (1992): Reflexión sobre los valores que subyacen en una propuesta de educación intercultural. En SEP: Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, tomo III, (928-938).
- SCHUMAN, H., y PRESSER , S. (1996): Questions & answers in attitude surveys: experiments on question form, wording and context , Thousand Oaks, Sage.
- SELMAN, R.L. (1980): The growth of interpersonal understanding. Nueva York: Academic Press.
- SEYMOUR-SMITH, CH. (1992): Dictionary of Sociology, MacMillan, London, Basingstoke.
- SIERRA BRAVO, R. (1985). Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- SIPÁN, A. (coord). (2001): Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira Editores.
- SORIANO, E. (coord.) (2001): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo. Madrid: La Muralla .

- SORIANO, E. (coord.) (2001): Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundaria. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable, en T. POZO y otros: Investigación educativa: Diversidad y escuela, Granada, grupo editorial Univerisitario, (261-291).
- SORIANO, E. (coord.) (2002): Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación, Madrid. La Muralla.
- SORIANO, E. (coord.) (2002): Perspectivas teórico-prácticas de la educación intercultural, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- SORIANO, E. (coord.) (2003): Diversidad étnica y cultural en las aulas. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (coord.) (2003): El fenómeno de la inmigración en el contexto educativo almeriense, Informe presentado a la Consejería de Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.
- SORIANO, E. (2008): Formando ciudadanos para ejercer la democracia. En E. Soriano (Coord.)Educar para la Ciudadanía Intercultural y Democrática. (111-134). Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (2009): La comunicación en sociedades multiculturales. En Javier Ballesta (Coord.) Educar para los medios en una sociedad multicultural (101-108). Barcelona: Davinci.
- SPENCER, M. B. (1862): First principles. New York. Burt.
- STAHLBERG, D. y FREY, D. (1990): Actitudes I: estructura, medida y funciones. En Hewstone, M., Stoebe, W., Codol, J. P. y Sepsenson, J.M. (Dir.): Introducción a la psicología social. Barcelona. Ariel.
- STEPHAN, W.G., BONIECKI, K.A., YBARRA, O., BETTENCOURT, A., ERVIN, K.S. y JACKSON, L.A. (2002): The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, (1242–1254).
- STEPHAN, W.G. y STEPHAN, C.W. (2000): An integrated threat theory of prejudice. En S. OKAMP (Ed.). *Reducing prejudice and discrimination* (23-45). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- TAJFEL, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- TAJFEL, H. Y TURNER, J. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. En W. AUSTIN y S. WORCHEL (Eds.): *The social psychology of intergroup relations* (33-47). Monterey: Brooks/Cole.

- TAJFEL, H. y TURNER, J.C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (7-24). Chicago: Nelson may, 2. ed. (en J.F. Morales y C. Huici (1989): *Lecturas de Psicología social* (225-259). Madrid: UNED.
- TEJEDOR, F.J. (1984): *Análisis de la varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*, Madrid. Anaya.
- TESSER, A. & SHAFFER, D. R. (1990): Attitudes & Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 41 (479-523).
- THURSTONE, L.L. (1928): Attitudes can be measured. *American Journal of sociology*.
- THURSTONE, L.L. (1929): Theory of attitude measurement. *Psychological Review*.
- THURSTONE, L. L. (1929): *The measurement of attitudes*. Chicago University .
- THURSTONE, L.L. (1976): “Las actitudes pueden medirse”, en SUMMERS, G.F., *Medición de Actitudes*, México, Trillas, (157-173).
- TURNER, J.C., BROWN, R.J. y TAJFEL, H. (1979): Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, (187-204).
- UNESCO (1995): *Informe mundial sobre la educación*. Madrid. Santillana /UNESCO.
- VV. AA. (2003): *Interculturalidad y educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*, Madrid, Proyecto Atlántida.
- VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J. (1981): *Manual de técnicas de investigación educacional*, Buenos Aires, Paidós.
- VARGAS, P.T. (2004): The relationship between implicit attitudes and behavior. Some lessons from the past, and directions for the future. En G. Haddock y G.R. Maio (Eds.): *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. (275-297). East Sussex: Psychology Press.
- VERKUYTEN, M. (1992): Ethnic group preferences and the evaluation for ethnic identity among adolescents in the Netherlands. *Jornal of Social Psychology*, 132(6), (741-750).
- VERKUYTEN, M. (1995): Self-Esteem, Self-Concept Stability, and Aspects of Ethnic Identity among Minority and Majority Youth in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 2, (155-175).
- VERKUYTEN, M. (2002): Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relation*, 26, (91-108).

VIDAL, C. (2003): "Presentación", en Instituto de Estudios Irlandeses: Actes del I Congrés Internacional. Multiculturalitat i ciutadania, Seo de Urgell, (9-10).

VILÀ, R. (2008): La competencia comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. CIDE, 182. Colección Investigaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

WANDER J. W. (1994): Manual de Psicología Social. Barcelona, Piados Ibérica.

WURZEL, J. S. (1988): Toward Multiculturalism: A reader in Multicultural Education. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

ZAGEFKA, H. (2004): Comparisons and deprivation in ethnic minority settings. Tesis doctoral inédita. Universidad de Kent.

## DIRECCIONES Y RECURSOS DE INTERNET

AGUADO, T. y col. (2010): Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. ([http:// www.uned.es/grupointer/](http://www.uned.es/grupointer/) )

BAYOT, A., DEL RINCÓN, B. y HERNÁNDEZ PINA, F. (2002): Orientación y Atención a la Diversidad: Descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, v. 8, n. 1. ([http://www.uv.es/relieve/v8n1/relieev8n1\\_2.htm](http://www.uv.es/relieve/v8n1/relieev8n1_2.htm).)

BEYOSO, R. (2009): Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Edición 7. ([http:// www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS](http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS))

CENTRO INTER DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL ADSCRITO AL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNED (2005): Racismo, adolescencia e inmigración. (<http://www.uned.es/investigacion/institutos.htm>)

CENTRO NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CNIIE-MECD). MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. ([http:// www.mecd.gob.es/.../estadisticas.../estadisticas/alumnado.html](http://www.mecd.gob.es/.../estadisticas.../estadisticas/alumnado.html))

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1987). Disponible texto completo en formato Word y Pdf en: (<http://www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm>)

DIARIO DE SEVILLA”, (<http://www.diariodesevilla.es/buscador/>), del día 23 de abril de 2014.

FUNDACIÓN PERSAN. (<http://www.fundacionpersan.org/>), Informe: “Situación e integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes en Andalucía (2012)”.

IDEA (1997): ([w.w.w.ideapractices.org](http://www.ideapractices.org).)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004): Los extranjeros residentes en España. Explotación estadística del Padrón municipal, ([www.ine.es](http://www.ine.es))

INTASC Core Standard Competencies (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC Core Standard Competencies): (<http://www.ccsso.org/intasct.html>.)

JUNTA DE ANDALUCIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion>.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA (2010): Manual de legislación europea contra la discriminación. (<http://www.mecd.gob.es>)

- NAVAS, L., GARCÍA, M.C. y otros (2006): Las actitudes de aculturación y prejuicios: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 2, vol. 18, (187-193). (<http://www.psicothema.com>).
- PÉREZ, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 2 vol.12, (<http://www.RELIEVE.es>).
- RETORTILLO, A. y RODRIGUEZ, H. (2008): Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26 (11-2), (61-71) (<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/impresa>)
- RODRIGUEZ, C., POZO, T. y GUTIERREZ, J. (2006): La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 2, Vol. 12, (289-304)). (<http://www.RELIEVE.es>).
- SOBRAL, J., GÓMEZ-FRAGUELA, J.A. y otros (2012): Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anales de psicología* Vol 28, 3 (664-674). (<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.155961>).
- SOLBES, I., CALLEJAS, C., RODRÍGUEZ, P. y OLIVA, M. (2011): El contacto interétnico y su influencia sobre los prejuicios étnicos a lo largo de la niñez. : *Anales de Psicología* 2011, 27(3). (<http://www.redalyc.org/pdf/167/16720048012.pdf>)
- SQUÉS, C., VILA, I. y PERERA, S. (2009): Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en aulas de acogida de Cataluña. *Electronic journal of research in educational psychology*, 17 vol. 7 (103-152). (<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/anteriores.php>)
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. [Eds.]. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]*. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de: (<http://books.google.co.cr/books?hl=es&l>)
- UNESCO (2006): *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. París. (<http://www.unesco.org> )
- UNIÓN EUROPEA:([http:// www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu))
- VALLEJO, R. (2009): La triangulación como procedimiento de análisis para la investigación educativa. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y*

Comunicación Social. Edición, 7

(<http://ww.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS>)

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

## “CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL”

Los objetivos que se persiguen en este trabajo son estrictamente científicos y pretenden descubrir las actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en relación a la diversidad cultural.

Te pedimos que, por favor, respondas a todas las cuestiones. El cuestionario es totalmente anónimo.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente tus opiniones.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

### DATOS DEMOGRÁFICOS:

Sexo: chico    chica

Edad: \_\_ años

Curso: 1°                    2°                    3°                    4°

País de Nacimiento: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de enunciados para que expreses tu opinión sobre lo que se dice en ellos. Deberás responder *marcando un número del 1 al 5*, según tu grado de acuerdo con lo que se dice en cada enunciado. El significado de los números es el siguiente:

- 1 Totalmente en desacuerdo**
- 2 En desacuerdo**
- 3 Indeciso**
- 4 De acuerdo**
- 5 Totalmente de acuerdo**

	TOTAL DESACUERDO				TOTAL ACUERDO
1.- La relación con personas de otros países es enriquecedora.	1	2	3	4	5
2.- Me gusta tener amigos extranjeros.	1	2	3	4	5
3.- Conocer fiestas, música, personajes famosos de otras culturas es interesante.	1	2	3	4	5
4.- Conocer idiomas extranjeros es interesante.	1	2	3	4	5
5.- Alguna vez, invito o me gustaría invitar a fiestas o celebraciones a niños/as inmigrantes extranjeros/as.	1	2	3	4	5
6.- En mi barrio, en los momentos de ocio, nos reunimos los niños inmigrantes extranjeros con niños españoles.	1	2	3	4	5
7.- Es importante para mi, ser solidario con personas necesitadas que vienen de otros países (ayudarles, dar dinero, ...).	1	2	3	4	5
8.- En mi clase, ayudo a niños inmigrantes extranjeros que desconocen algo (alguna explicación, actividad...).	1	2	3	4	5
9.- Creo que hay que asociarse para defender los derechos de las personas inmigrantes extranjeras cuando llegan a España con problemas (documentos para legalizarlos, tengan sanidad, educación , ...)	1	2	3	4	5
10.- En mi centro, los niños inmigrantes extranjeros y los españoles nos relacionamos en los recreos.	1	2	3	4	5
11.- Sería interesante que el líder de nuestro grupo fuese un niño inmigrante extranjero.	1	2	3	4	5
12.-En las excursiones o actividades extraescolares, es bueno compartir autobús, habitación,... todos, los inmigrantes extranjeros con los españoles.	1	2	3	4	5
13.- Creo que los inmigrantes extranjeros son respetuosos con las normas y costumbres españolas.	1	2	3	4	5
14.-Sería interesante que conociéramos en España las costumbres de los inmigrantes extranjeros.	1	2	3	4	5

	TOTAL DESACUERDO				TOTAL ACUERDO
15.- Si conociera a un/ una inmigrante extranjero/a que me gustase, me casaría con el/ella.	1	2	3	4	5
16.- Deberíamos ayudar a los inmigrantes extranjeros que están pasando necesidades económicas y no tienen trabajo.	1	2	3	4	5
17.- Los inmigrantes extranjeros se parecen a la gente de aquí, en su forma de ser y de comportarse.	1	2	3	4	5
18.- La mayoría de los inmigrantes extranjeros son personas simpáticas.	1	2	3	4	5
19.- Los niños inmigrantes extranjeros es mejor que estén con el resto de alumnos/as españoles en el aula y no se vayan al aula de apoyo o con otro profesor a parte.	1	2	3	4	5
20.- En el Instituto, todos debemos tener los mismos derechos y deberes, seamos españoles o inmigrantes extranjeros.	1	2	3	4	5
21.- Los inmigrantes extranjeros son más respetuosos con los españoles que al revés.	1	2	3	4	5
22.- Los profesores atienden más tiempo a los extranjeros que a los españoles.	1	2	3	4	5
23.- La pruebas de evaluación de los inmigrantes extranjeros, son más fáciles que las pruebas de evaluación de los alumnos/as españoles.	1	2	3	4	5
24.- Los niños inmigrantes extranjeros aceptan las normas del grupo cuando se relacionan con los españoles.	1	2	3	4	5
25.- En la clase se avanza igual en las asignaturas, haya inmigrantes extranjeros o no los haya.	1	2	3	4	5
26.- Es interesante que el alumno inmigrante extranjero hable de aspectos culturales y tradiciones de su país, relacionados con algunos temas de estudio.	1	2	3	4	5
27.- Todas las personas que vivimos en España, seamos españoles o inmigrantes extranjeros, deberíamos tener los mismos derechos a trabajar, a la educación, a divertirnos, a sanidad,...	1	2	3	4	5

	<b>TOTAL</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>DESACUERDO</b>				<b>ACUERDO</b>
28.- Las personas inmigrantes extranjeras son trabajadoras.	1	2	3	4	5
29.- Las personas inmigrantes extranjeras son respetuosas y pacíficas con los españoles.	1	2	3	4	5
30.- A las personas inmigrantes, les gusta relacionarse con la gente de aquí.	1	2	3	4	5
31.- La mayoría de los alumnos/as inmigrantes extranjeros tienen las mismas inquietudes que los españoles.	1	2	3	4	5
32.- La incorporación al aula de alumnos/as inmigrantes extranjeros es beneficiosa para los alumnos/as españoles.	1	2	3	4	5

## **ANEXO II**

## DIFERENCIAL SEMÁNTICO (DS)

### Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de parejas de adjetivos que podrían utilizarse para clasificar a personas que proceden de otros países. *Rodea con un círculo un número del 1 al 7* según te encuentres más cerca de uno u otro adjetivo.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo sentimientos distintos. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente tus sentimientos.

### “PERSONAS DE OTROS PAÍSES DISTINTOS AL MÍO”

1. Vagos	1	2	3	4	5	6	7	Trabajadores
2. Sucios	1	2	3	4	5	6	7	Limpios
3. Irresponsables	1	2	3	4	5	6	7	Responsables
4. Analfabetos	1	2	3	4	5	6	7	Cultos
5. Inservibles	1	2	3	4	5	6	7	Valiosos
6. Descortés	1	2	3	4	5	6	7	Amables
7. Antipáticos	1	2	3	4	5	6	7	Simpáticos
8. Agresivos	1	2	3	4	5	6	7	Pacíficos
9. Penosos	1	2	3	4	5	6	7	Gratos
10. Falsos	1	2	3	4	5	6	7	Sinceros
11. Dependientes	1	2	3	4	5	6	7	Autosuficientes
12. Repulsivos	1	2	3	4	5	6	7	Atractivos
13. Lentos	1	2	3	4	5	6	7	Rápidos
14. Torpes	1	2	3	4	5	6	7	Hábiles
15. Lejanos	1	2	3	4	5	6	7	Cercanos
16. Pasivos	1	2	3	4	5	6	7	Activos
17. Insignificantes	1	2	3	4	5	6	7	Importantes
18. Infelices	1	2	3	4	5	6	7	Felices
19. Incómodos	1	2	3	4	5	6	7	Cómodos
20. Malos	1	2	3	4	5	6	7	Buenos
21. Complejos	1	2	3	4	5	6	7	Sencillos