

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL**

**Concepciones de los profesores y autoconcepto y  
agresividad de los alumnos en un contexto de  
educación intercultural**

*Doctorando: David Merino Mata*

*Director: José Manuel Esteve Zaragoza*

**Málaga, 2002**

## ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN.....3**

### **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

**1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....7**

    1.1. *Acerca del concepto de cultura.....7*

    1.2. *Multiculturalismo e interculturalismo.....9*

    1.3. *El concepto de educación intercultural.....12*

**2. EL RESPETO A LA IDENTIDAD COMO BASE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....14**

    2.1. *La identidad individual.....14*

    2.2. *Las identidades colectivas.....19*

**3. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....23**

    3.1. *Declaración Universal de los Derechos Humanos.....23*

    3.2. *Normativa vigente de la U.E. sobre atención a la diversidad desde los Sistemas Educativos.....24*

    3.3. *Constitución Española.....26*

    3.4. *Ley Orgánica del Derecho a la Educación.....27*

    3.5. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.....27*

    3.6. *Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.....30*

    3.7. *R.D. 29/1996 de 28 de Febrero.....30*

    3.8. *Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en Educación.....31*

**4. LA REALIDAD DEL ALUMNO INMIGRANTE.....32**

**5. EL ALUMNO GITANO: UNA SITUACIÓN PARTICULAR.....40**

**6. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....45**

**7. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CURRÍCULUM.....51**

    7.1. *Los temas transversales.....52*

    7.2. *Los programas de educación intercultural.....54*

**8. EL AUTOCONCEPTO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....60**

**9. LA AGRESIVIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....66**

**10. EL PROFESOR ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....72**

**SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN**

**11. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....80**

**12. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....81**

**13. ENFOQUE METODOLÓGICO.....86**

**14. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....90**

*14.1. Cuestionario de profesores..... 90*

*14.2. Entrevista de profesores..... 98*

*14.3. La escala de Autoconcepto de Piers-Harris..... 102*

*14.4. La escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva..... 103*

**15. MUESTRA.....106**

*15.1. Población..... 106*

*15.2. Selección de la muestra..... 107*

*15.2.1. Muestra de profesores de Campo de Gibraltar..... 109*

*15.2.2. Muestra de profesores de la Ciudad Autónoma de Melilla..... 113*

*15.2.3. Muestra de alumnos de Campo de Gibraltar..... 116*

*15.2.4. Muestra de alumnos de la Ciudad Autónoma de Melilla..... 121*

**16. RESULTADOS.....125**

*16.1. Resultados correspondientes al cuestionario y entrevistas a profesores..... 125*

*16.2. Resultados correspondientes a los tests de alumnos..... 190*

*16.3. Constatación de hipótesis..... 250*

**TERCERA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES**

**17. ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES.....256**

**BIBLIOGRAFÍA.....264**

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los principales objetivos que debe cumplir la investigación científica es el de responder a las demandas y necesidades de la sociedad. La investigación debe ser un motor de desarrollo y de avance en todos aquellos campos en los que se aplica, de cara a resolver problemas y, por qué no, para evidenciarlos cuándo éstos corran el riesgo de pasar “inadvertidos”.

Es por ello que esta Tesis Doctoral pretende ser una aportación cuyo fin esencial es profundizar en algunos de estos problemas que se plantean en la actualidad en nuestro contexto social, y más exactamente, en nuestro sistema educativo y en nuestros centros escolares. A estas alturas puede resultar una obviedad recordar las ventajas y el enriquecimiento que puede suponer la presencia de alumnos de distintas culturas en nuestros centros escolares (aunque quizás convenga recordarlo), pero de igual modo, hemos de ser conscientes de que la interculturalidad también puede suponer una fuente de conflictos y de aparición de distintos problemas. Teniendo en cuenta esta circunstancia hemos considerado oportuno la elaboración de este estudio, centrándonos en los dos principales agentes de la educación; en el profesorado y en el alumnado.

Tal como se observa en el título de esta Tesis, los ejes alrededor de los cuales pivota todo nuestro estudio son, por una parte, las concepciones de los profesores respecto a la educación intercultural y, por otro lado, las conductas agresivas que pudieran presentar aquellos alumnos que están escolarizados en un contexto de diversidad cultural. Estos dos ejes vertebradores surgen a raíz de distintos interrogantes que nos fuimos planteando una vez que nos adentrábamos en el estudio de la realidad multicultural; interrogantes como: ¿qué ideas tienen los docentes sobre la educación intercultural?, ¿cómo enfocan la educación en un contexto de diversidad cultural?, ¿qué problemas son aquellos a los que tienen que hacer frente cotidianamente?, ¿qué estrategias utilizan para resolver dichos problemas?, y un largo etcétera de cuestiones que el lector irá descubriendo a través de la lectura de estas páginas. También quisimos profundizar en uno de estos problemas específicos a los que hacíamos referencia anteriormente, por lo que centramos una parte de nuestro estudio en el complejo problema de la agresividad en los centros escolares, que en este caso se tratan de unos centros con presencia de alumnos de diversas culturas, para lo cual partimos de la hipótesis básica de la existencia de una relación de concomitancia entre un bajo nivel de autoconcepto y la tendencia a recurrir a respuestas agresivas por parte de los alumnos.

Cómo apuntábamos al comienzo de esta introducción, la investigación científica debe responder a los problemas que en la sociedad se planteen; hoy por hoy, en el marco educativo, la agresividad del alumnado, los problemas derivados de la presencia en nuestras aulas de alumnos de distintas culturas o el complejo trabajo que deben desempeñar los docentes para convertir esa realidad en una fuente de enriquecimiento mutuo son, a nuestro entender, cuestiones que requieren una centrada y profunda reflexión por parte de distintos sectores de nuestra sociedad. Evidentemente, no pretendemos con nuestra tesis ofrecer respuestas a dichas cuestiones; nuestro objetivo es más humilde: pretendemos evidenciar algunos de los problemas a los que hacíamos referencia anteriormente y servir de base, en la medida de lo posible, para que otros investigadores continúen profundizando en los distintos aspectos que en este estudio se plantean.

Era fundamental que el estudio se llevara a cabo en un marco donde la multiculturalidad de los habitantes fuera una realidad ampliamente palpable. De ahí se deriva la elección de la zona de Campo de Gibraltar, al tratarse de uno de los principales “puertos de entrada” de inmigrantes a la península. Además, los alumnos inmigrantes escolarizados en dichos centros, en un número bastante elevado, tienen en los centros escolares de Campo de Gibraltar el primer contacto con el sistema educativo de nuestro país. Por otra parte, se trata también de una zona con una importante población de etnia gitana, lo cual la convierte en una comarca, bajo nuestro punto de vista, idónea para llevar a cabo un estudio de este tipo. Una vez que teníamos delimitada la zona objeto de estudio, consideramos oportuno establecer una muestra paralela que hiciera las funciones de grupo de control, para lo cual seleccionamos a la Ciudad Autónoma de Melilla, que tiene como uno de sus rasgos más característicos una extensa tradición de convivencia entre distintas culturas.

Respecto a la organización de la tesis decir que en la primera parte hemos pretendido realizar un acercamiento teórico a distintos aspectos relacionados con nuestro estudio. Dentro de la fundamentación teórica, hemos considerado oportuno comenzar estableciendo y delimitando qué entendemos hoy por educación intercultural. Nos detendremos seguidamente en el problema de la identidad, tanto individual como colectiva, ya que bajo nuestro punto de vista, el respeto a ésta constituye uno de los pilares fundamentales para convertir la diversidad cultural en las aulas en una fuente de enriquecimiento para todos los alumnos.

A continuación presentaremos las referencias legales que, tanto a nivel nacional como internacional, constituyen el marco jurídico en el que se apoya la educación intercultural, para realizar a continuación un análisis de la situación educativa del alumnado inmigrante y gitano, que es precisamente aquel que tiene mayor presencia en los centros educativos de Campo de Gibraltar.

Continuando con esta fundamentación teórica presentaremos los distintos objetivos que la educación intercultural persigue, lo cual dará paso a una revisión de diversas aportaciones que se han realizado de cara a la aplicación práctica de la educación intercultural en el curriculum escolar. En esta línea de teorización se encuadran los dos siguientes apartados, centrados en el autoconcepto y en la agresividad en el contexto escolar, para finalizar presentando un epígrafe dedicado a la situación de los profesores que deben ejercer su labor en un contexto de diversidad cultural.

La segunda parte del estudio la constituye la investigación que hemos realizado, para lo cual comenzaremos justificando nuestro trabajo; a continuación expondremos los objetivos que nos hemos propuesto con nuestro estudio y las hipótesis que han guiado nuestro trabajo, para proseguir con la presentación del enfoque metodológico que hemos seguido para desarrollar nuestra investigación. Posteriormente procederemos a la descripción de los instrumentos que hemos empleado para recoger la información.

El apartado número 15º está conformado por los datos que hacen referencia a la población y a las muestras de investigación. Tras ello, presentaremos los resultados obtenidos, divididos en dos grandes bloques; el primero de ellos hace referencia a los resultados correspondientes a las concepciones de los profesores, y el segundo se centra en el autoconcepto y en las conductas agresivas de los alumnos. Una vez expuestos los resultados, procederemos a presentar de nuevo las hipótesis de trabajo para proceder a su validación o rechazo en función de los resultados obtenidos. Finalmente expondremos las conclusiones generales y globales que se derivan de nuestro estudio.

Con la bibliografía distribuida en núcleos temáticos damos por finalizada nuestra Tesis Doctoral.

**PRIMERA PARTE:**

**FUNDAMENTACIÓN**

**TEÓRICA.**

## **1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

### **1.1. Acerca del concepto de cultura.**

Antes de abordar el concepto de educación intercultural será necesario presentar una aproximación al concepto de cultura.

Respecto al término cultura, éste viene definido de la siguiente manera por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: “Efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afirmarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre”. Cómo podemos apreciar claramente, estamos ante un concepto tradicional de cultura limitado al ámbito de los conocimientos.

Resulta ineludible recurrir a Edward B. TYLOR, que en su artículo “La ciencia de la cultura” (1871) nos definía a ésta como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Obsérvese la gran diferencia entre las dos definiciones presentadas hasta este momento, donde se aprecia la amplitud de la definición defendida en su momento por TYLOR frente a la identificación cultura/conocimientos que propugna la primera conceptualización.

Por su parte CAMILLERI (1985:25) define la cultura de la siguiente manera:

“(…) la configuración, más o menos intensamente ligada por la lógica tomada de un modelo, de significados persistentes y compartidos, adquiridos por la afiliación a un grupo, que le conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según representaciones y comportamientos comúnmente valorados; que, además, tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos y que, en consecuencia, inducen a asegurar su reproducción a través del tiempo”.

Como podemos comprobar, en esta definición del término cultura aparecen nuevas variables como “grupo”, “estímulos”, “ambiente”, “representaciones”, “comportamientos” y “reproducción” que van a conferir un significado mucho más amplio al concepto en cuestión, ya que de esta manera no lo estaremos limitando únicamente al ámbito de los conocimientos, sino que adquirirá una dimensión social que será fundamental de cara a plantear el análisis del concepto de educación intercultural.

Esta dimensión social a la que hacemos referencia queda explícitamente reflejada en el razonamiento expuesto por ABAD (1993a:29-30): “de entre las muchas formas que han sido propuestas para definir el concepto de cultura cualesquiera que sean los elementos que la integren, la cultura es ante todo un sistema de signos que los hombres elaboran, aprenden y transmiten por herencia social, al margen de cualquier determinación genética”. Esta alusión al concepto de herencia social podíamos encontrarla ya en MALINOWSKI (1931:85) cuando indicaba que “la cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas y valores heredados”.

Vamos de esta forma delimitando el término “cultura” como algo eminentemente social que es transmitido de generación en generación y que es parte fundamental de la identidad de un grupo, hasta el punto de que “si la cultura de un grupo no cohesiona y no identifica al grupo, pero, sobre todo, no es eficaz en la resolución de los problemas grupales entonces, es necesario promover el cambio cultural” (AGUIRRE, 1997: 8).

MUÑOZ SEDANO (1997) tras analizar diversas acepciones del concepto “cultura” llega a la conclusión de que sus características fundamentales son las siguientes:

- Es producción característica de un grupo humano.
- Es relativamente permanente: se transmite por “herencia social” de una generación a otra.
- Es el conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartidos en el grupo.
- Es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo. También conjuntamente con los demás, cada individuo colabora en la modificación o recreación cultural.
- Va plasmándose en variados objetos culturales que tienen una función o un sentido en el presente y en la historia del grupo.
- Es producto de una interacción social.
- La lengua es un componente de la cultura.

Ahora bien, cabría preguntarse ¿cuáles son las funciones básicas de la cultura de un grupo?. En este sentido, AGUIRRE (1997) desde la perspectiva antropológica expone las siguientes:

- Cohesionar y dar estabilidad al grupo, lo que permite definir y afirmar su autoidentidad y facilitar la heteroidentidad.
- Identificar al grupo, es decir, si los miembros de un grupo comparten la cultura grupal, entonces el grupo y sus miembros participan de un nosotros cultural común. En este sentido existe una autoimagen de identidad (el grupo se reconoce a sí mismo) y una heteroimagen de identidad (el grupo es reconocido como una cultura diferencial por los demás). Si un grupo no percibe su identidad grupal es que le falta comunicación interna; si no es percibido exteriormente como cultura es que es deficitario en relación grupal.
- Resolver los problemas básicos que se crean en el grupo. Cuando una cultura es obsoleta, no resuelve problemas; entonces, desde el liderazgo, debe promoverse el “cambio cultural”.

Encontramos en la exposición realizada por Aguirre algunas de las claves fundamentales para entender no sólo el término de educación intercultural, sino muchos de los conflictos que la convivencia de distintas culturas puede llegar a producir. Tal como se expone, la identificación grupal será fundamental, de manera que la presencia de personas con una identidad cultural que no se corresponda con la que posee el grupo planteará el miedo a una fractura social y a una pérdida de esa identificación grupal, lo cual puede comportar actitudes de rechazo. Debemos tener en cuenta lo valioso de esta identificación grupal al ayudar a los sujetos para resolver los problemas básicos que pueden llegar a originarse en el grupo, “ya que la cultura va a proporcionar soluciones ya preparadas y ensayadas para muchos de los problemas de la vida; así nos facilita medios para satisfacer necesidades de alimentación, higiene, salud, creación de relaciones (afiliativas, matrimoniales), etc., sin entrar en conflicto con nuestros semejantes” (MUÑOZ SEDANO, 1997:108).

## **1.2. Multiculturalismo e interculturalismo.**

Una vez aclarado qué entendemos por cultura, debemos detenernos en los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.

Encontramos autores que diferencian entre ambos conceptos, aunque por regla general el término “multiculturalismo” es más utilizado en la bibliografía

anglosajona, mientras que el término “interculturalismo” se utiliza más asiduamente en la europea continental.

Dolores JULIANO (1993:66) diferencia ambos términos de la siguiente manera:

- Multiculturalismo: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas.
- Interculturalismo: pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre las culturas. Es un concepto que describe mejor la perspectiva desde la que tiende a verse la situación en la década de los noventa.

Cómo vemos, mientras el término “multiculturalismo” se limita a una descripción de la situación, desde el interculturalismo se habla de interrelación entre culturas. Isabel DEL ARCO (1989) expone que mientras lo multicultural apunta a una situación dada, lo intercultural apunta ya a su solución, ya que se quiere establecer una relación activa entre culturas y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento, respeto y aprecio por parte de diferentes etnias que conviven, impulsando una común comprensión y aceptación recíprocas. Bajo nuestro punto de vista hablar hoy por hoy de multiculturalismo es superfluo puesto que absolutamente todas las sociedades son multiculturales. No es necesaria la presencia de personas llegadas desde otras latitudes para que una sociedad esté impregnada de distintas y diversas subculturas que se han ido formando en el interior de esa misma sociedad. Por otra parte, la acción de los medios de comunicación, el turismo y los fenómenos migratorios hacen que el avance de ese multiculturalismo sea ya imparable. Por tanto, y puesto que el multiculturalismo es ya una realidad, el siguiente paso será la interculturalidad, es decir, “la situación del multiculturalismo en un sistema social y su consiguiente intercambio cultural” (AGUIRRE, 1997:269). En este mismo sentido FROUFE (1999:10) explica claramente que:

“el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos. La realidad multicultural de nuestra sociedad nos obliga a ir más allá de la aceptación palpable de la existencia de

distintas culturas, buscando entre ellas el intercambio, la igualdad, la intercomunicación afectiva, el diálogo y la reciprocidad”.

Llegados a este punto, consideramos necesario realizar algunas precisiones o aclaraciones terminológicas. Nos detendremos en los conceptos de *grupo*, *etnia* y *raza*, ya que éstos figuran como parte de las distintas consideraciones que se realizan acerca del interculturalismo. Otros conceptos fundamentales son los de *cultura*, que ya ha sido abordado con anterioridad, y el de *identidad*, que será objeto de un apartado específico en esta fundamentación teórica.

Respecto al término “grupo”, podemos encontrar distintas conceptualizaciones dependiendo de aquel o aquellos aspectos considerados como más relevantes para distintos autores. En este sentido encontramos que para CARTWRIGHT y ZANDER (1968:46), “un grupo es un conjunto de individuos cuyas relaciones entre sí los hacen interdependientes hasta un grado notable”. Podemos observar que para estos autores la característica principal de un grupo es la interdependencia que unos miembros mantienen con otros. Otros autores ponen más énfasis en las características organizacionales del propio grupo, como SHERIF y SHERIF (1969:131), para los cuales un grupo es “una unidad social que consiste en número de individuos que desempeñan un papel y tienen relaciones de status entre sí, estabilizados en cierto grado en ese momento, y que poseen un conjunto de valores o normas propias que regulan su conducta, por lo menos en cuestiones que son consecuencia para el grupo”. Como podemos observar, cuando hablamos de un grupo nos estamos refiriendo a un conjunto de personas que mantienen relaciones de interdependencia entre ellos, pero en cualquier caso, tal como afirma ROBBINS (1999) se trata de un colectivo de personas que se reúnen para alcanzar objetivos particulares.

Continuando con algunos conceptos que son necesarios tener en cuenta cuando hablamos de multiculturalismo y/o interculturalismo, debemos detenernos en los términos *raza* y *etnia*. Siguiendo a AUSTIN (2000), lo primero que se observa es que los conceptos de *etnia* y *raza* empleados para denominar diferencia cultural parecen ser usados en forma intercambiable, o significando lo mismo: en términos generales, grupos humanos con características biológicas y culturales distintas a las del hablante; sin embargo un examen de la literatura especializada

nos muestra que los usos varían según las tradiciones de los grupos humanos en contacto. En cualquier caso, hoy por hoy es más aceptado el término *etnia* que el término *raza*. Para BONFIL-BATALLA (1989:9) este término hace referencia a “la frecuencia diferencial con la que ocurren en diversas poblaciones ciertas características somáticas aparentes y transmitidas genéticamente”. Cómo podemos comprobar este término hace referencia directa a las diferencias biológicas entre los miembros de la especie humana, siendo un concepto que ha sido desechado en buena medida del vocabulario científico. A pesar de ello sí aparece con frecuencia el término *racismo* como alusión a las relaciones discriminatorias que acontecen en contextos multiculturales. En este sentido, para GIDDENS (1993:291) “racismo significa atribuir con falsedad características heredadas de personalidad o de conducta a los individuos de una apariencia física particular”. Por su parte, el término *etnia* es una palabra originalmente del griego *ethnos* que se refiere a la gente de una nación o tribu, y *ethnikos* que significaba paganos o no griegos, para finalmente referirse a *nacional* (de una nación). Denota, por tanto, a seres humanos miembros de grupos raciales y lingüísticos, etc... específicos, pero es usualmente usado para denominar a las minorías, es decir, grupos culturales básicos (AUSTIN, 2000). En este sentido, y en lo sucesivo en nuestro estudio, emplearemos los términos grupo y *etnia*, omitiendo el término *raza* dada las connotaciones negativas que de éste pueden derivarse.

### 1.3. El concepto de educación intercultural.

Llegados a este punto es hora de preguntarse “¿qué entendemos por educación intercultural?”. Expondremos en primer lugar las definiciones que podemos encontrar en los thesaurus psicopedagógicos de A.P.A. y E.R.I.C.:

- Thesaurus de A.P.A.: “Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural”.
- Thesaurus del E.R.I.C.: “Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de los otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual”.

Como podemos comprobar, ambas definiciones son prácticamente similares, si bien, tal como expone VÁZQUEZ (1994), mientras que para la American Psychological Association (APA) la educación intercultural es un programa educativo, para la Educational Research Information Center (ERIC), la educación intercultural se interpreta como una modalidad de educación.

Según SALES y GARCÍA (1997:46) la educación intercultural también consistirá en un modelo educativo en el que se propicie "el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y del diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad". Efectivamente, hablar de educación intercultural presupone hacer referencia al término democracia, ya que como defiende SARRAMONA (1994:9), "la educación intercultural es la resultante lógica de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia".

Para la Comisión de las Comunidades Europeas, la educación intercultural es "un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso". Como vemos, para la U.E. el respeto entre las distintas culturas es fundamental, ya que, obviamente, éste será un valor imprescindible para que la unidad europea cuaje en una unidad real en la que los ciudadanos aprendan a valorar las diferencias y a tomar en consideración el potencial enriquecedor que la comunicación intercultural puede conllevar; es por ello que para Nuria MEROÑO (1996:39) la educación intercultural debe ser "la educación en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en que se vive", y no olvidemos que cada vez nuestra sociedad es más global y más interdependiente.

Si atendemos a la concepción defendida por FERMOSO (1997:256), la educación intercultural "es aquella que cultiva en los alumnos habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con las de las demás personas o comunidades, y la coherencia en la pluralidad de interacciones".

El profesor JORDÁN (1996:27-28), analizando el término educación intercultural pone de relieve, entre otros, un aspecto que consideramos sumamente importante; la necesidad de que este tipo de educación afecte a todos los escolares

y no únicamente a aquellos alumnos pertenecientes a minorías. En este sentido afirma que “este tipo de educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros (*el subrayado es nuestro*), a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües”.

En definitiva, y tal como defiende Isabel DEL ARCO (1998) la educación intercultural dejará de un lado la perspectiva monocultural en los ámbitos escolares y asumirá la diversidad cultural de las sociedades actuales como un hecho, garantizando el derecho a ser diferente, posibilitando un respeto hacia las minorías y una comunicación entre culturas que están presentes en un determinado contexto.

## **2. EL RESPETO A LA IDENTIDAD COMO BASE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

### **2.1. La identidad individual.**

La identidad es una característica exclusivamente humana, uno de los factores fundamentales que diferencian al hombre de todas las demás criaturas. La identidad personal no es algo meramente innato, sino que su formación, consolidación y evolución están relacionadas directamente con los factores sociales, culturales, familiares, históricos, etc.

El tema de la identidad es básico para poder tratar la cuestión del interculturalismo, ya que cada grupo, cada cultura, posee unas características propias que conforman su identidad. Tales grupos están formados por sujetos que han tenido que realizar un esfuerzo para que ciertas dimensiones de sus identidades personales coincidan, confiriendo al grupo una idiosincrasia que por una parte les identifique como grupo, y por otro lado les confiera singularidad frente a las demás colectividades. Ello no implica que para la formación de una identidad social, sea necesaria una uniformidad de identidades individuales, o por lo menos, no en sociedades democráticas, donde se debe respetar la singularidad de cada individuo. Por otra parte, debemos ser conscientes de la imposibilidad de esta uniformidad de identidades, ya que dentro de un mismo grupo, cada persona

posee una trayectoria vital distinta que le va a diferenciar de los otros miembros del grupo.

La creación de una unidad a través de la diversidad debe ser la base para mantener la cohesión social en sociedades democráticas y ello implica el respeto hacia las identidades de cada individuo; que respeten mi propia identidad requiere que yo respete la identidad de los demás. La identidad de una sociedad, la identidad colectiva de un pueblo no tiene por qué verse “fracturada” por la presencia de personas con identidades distintas, fundamentalmente porque, como antes hemos señalado, aún sin percibir una clara influencia externa, ya existirá diversidad de identidades dentro de una misma sociedad.

La identidad es una definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona adulta elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue reelaborando a lo largo de toda la vida (ERIKSON, 1989). Esta conceptualización del término identidad individual nos aporta algunas de sus características fundamentales, es decir, su dinamismo y su posibilidad de cambio y por tanto de adaptación. Tal como afirma MAALOUF (1999:35) “la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia (...) los elementos de nuestra identidad que ya están en nosotros cuando nacemos no son muchos –algunas características físicas, el sexo, el color,...- y además ni siquiera entonces todo es innato (...) nacer mujer no significa lo mismo en Kabul que en Oslo”.

El individuo, al reelaborar dicha identidad personal tiene la capacidad de adaptarse a contextos donde las identidades externas difieran de la suya propia. A pesar de ello, los sujetos tienden a defender su propia identidad personal, a la vez que necesitan compartir dicha identidad con los sujetos de su propio grupo cultural, social, religioso político, etc., conformando lo que denominamos identidades colectivas.

Para MUÑOZ SEDANO (1997), la identidad personal es el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo, el reconocimiento de que mi yo, que participó en tiempos y lugares diversos a los actuales, es sin embargo idéntico: el mismo yo del presente. El sentimiento del yo, antes incluso de que se elabore el autoconcepto de sí mismo, necesita la presencia

del otro para desarrollarse: “el socio o el otro es el compañero permanente del yo en la vida psíquica” (WALLON, 1959:284). Tal unidad a la personalidad implica una estabilidad de la propia identidad. Cuando la persona no tiene una identidad estable, se siente al borde la crisis, desarrolla sentimientos de inferioridad, su conducta se bloquea y es incapaz de funcionar con normalidad (p. ej.: crisis de adolescencia, producida entre los valores familiares y los valores que el sujeto descubre fuera de tal contexto y que le atraen más que los anteriores).

De igual forma, todo individuo negocia su identidad con su entorno, por lo que no podemos tomar decisiones en vacío que pudieran llevarnos a ser rechazados por el grupo. En caso de que se produzca tal rechazo, el sujeto busca otro grupo donde su identidad no sea rechazada.

Diversas investigaciones (MALEWSKA-PEYRE, 1989 y DROZDA-SENKOWSKA, 1989) coinciden en apuntar la presencia de crisis de identidad en hijos de inmigrantes, en los que se hallaba una correlación significativa entre la vivencia del racismo y la imagen de sí mismos. Efectivamente, cuando el sujeto comprueba que su identidad es rechazada por el grupo mayoritario su única opción es la de reunirse en torno a aquellas personas que comparten dicha identidad (segregación), ya que el mantenimiento de relaciones interétnicas se ve imposibilitado. Tal rechazo producirá un deterioro del autoconcepto del sujeto. Según MUÑOZ SEDANO (1997), las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado de sí mismo, sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves, siendo uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación de inmigrantes y minorías étnicas marginadas. En el apartado referente al *autoconcepto* dentro de esta fundamentación teórica trataremos este aspecto con mayor detenimiento.

Podemos hablar del concepto de identidad desde dos enfoques:

- El psicológico: la identidad describe las dimensiones esenciales de la conciencia de uno mismo (identidad individual).
- En el discurso social y político: el concepto de identidad se utiliza en un contexto colectivo, referidos a los elementos de identidad comunes en un grupo, pasando del ámbito personal (identidad individual) al ámbito grupal en el que se habla de la identidad de un pueblo (identidad cultural).

Según J. BERMÚDEZ (1989), la adquisición y consolidación de la identidad tiene lugar durante la adolescencia, convirtiéndose este hecho en uno de los aspectos más importantes a considerar durante este período junto con otros procesos como la evolución de la autoimagen, la autoestima y la tipificación sexual.

Uno de los principales estudiosos sobre el tema de la identidad individual ha sido Erik ERIKSON. Para éste, la adquisición de la identidad se revela como la principal tarea de la adolescencia, implicando tres componentes: un sentido de unidad entre las autoconcepciones, un sentido de continuidad a través del tiempo de estos atributos propios y un sentido de la correspondencia mutua entre las concepciones que sostienen el individuo sobre sí mismo y aquellas que sobre él mantienen las personas significativas de su entorno (BERMÚDEZ, 1989). Como podemos comprobar, ERIKSON hace referencia a la necesidad de reconocimiento, es decir, que para que mi identidad sea estable es necesario que sea reconocida por los demás, y en cualquier caso, será necesario que ese reconocimiento externo concuerde con lo que yo pienso sobre mí mismo. ERIKSON sitúa el problema de la adquisición de la identidad en la quinta de sus etapas evolutivas, denominada “identidad frente a confusión de la identidad”. Para él, la identidad del adolescente debe realizar un trabajo de integración de las vicisitudes de su libido, las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y las oportunidades que se le ofrecen de adoptar diversos papeles sociales. Por lo tanto ERIKSON reconoce la importancia del medio social en la conformación de la identidad individual. Obviamente, el individuo se desarrolla inmerso en una sociedad, y necesita ser aceptado por el grupo. Para que esto suceda será necesario que la identidad personal no entre en conflicto con la identidad del grupo, por lo que podemos establecer una clara relación entre identidad individual e identidades colectivas. De algún modo mi identidad personal debe ser coherente con la identidad de mi grupo de pertenencia.

Según Charles TAYLOR (1996:10) “la identidad individual define de alguna manera el horizonte de mi propio mundo moral”. Esta tesis se justifica con la afirmación de que el individuo a partir de las características de su propia identidad establece una escala de valores en la que queda reflejado aquello que resulta más o menos importante para él. En definitiva, a partir de nuestra propia identidad nos vamos a permitir o a prohibir conductas y acciones, nuestra propia identidad va a

resultar de esta forma esencial en nuestra propia visión del mundo. Por otra parte, será necesario que nuestras conductas se ajusten a la visión que tenemos de nosotros mismos (ajuste subjetivo).

Hemos de aclarar que para que la identidad sea sólida y estable, esta debe haberse desarrollado en un contexto de libertad, ya que “la identidad es algo personal, potencialmente original e inédita y, por consiguiente, inventada o asumida en cierta medida” (TAYLOR, 1996:12). Efectivamente, elaborar la propia identidad es un privilegio que sólo ejercen quienes tienen la posibilidad de elegir y luego mantienen el esfuerzo de pensar, por lo que las personas que viven en sociedades no democráticas se ven imposibilitados de realizar una libre elección de la identidad ya que ésta viene impuesta por la presión del grupo, lo cual comporta la instauración de una uniformidad. Es estos casos podríamos decir que identidad individual e identidad cultural forman un todo que se deriva de la imposición de la mayoría dominante. Es por ello que el mantenimiento de la propia identidad posee un componente de lucha y exige un esfuerzo crítico por defenderla.

En las sociedades no democráticas la identidad posee tres capacidades básicas:

- Se construye a partir de lo universal, de lo grupal y no a partir de definiciones personales, ya que el horizonte de actuación del individuo viene definido por características tales como el sexo, la casta, el oficio, la religión, la definición política del país, etc.
- Las posibilidades y las elecciones están establecidas por el grupo de antemano; cualquier innovación es concebida como un atentado, como una fuente de error con escasos límites de tolerancia al abandonar la conducta preestablecida por el grupo.
- El destino del individuo se diluye en los objetivos del grupo que aparecen como absolutamente prioritarios, por lo que el sujeto si es hombre deberá morir por la patria, si es mujer se dedicará a la maternidad, etc.

Ahora bien, como hemos señalado anteriormente, esto no implica que el individuo pueda conformar su identidad sin tener en cuenta el entorno, ya que todos tenemos el deseo de ser aceptados, de poder identificarnos con los demás, de

ser reconocidos, por lo que nos vemos obligados a negociar nuestra propia identidad con nuestro entorno hasta encontrar un punto de equilibrio entre nuestra identidad personal y la identidad colectiva, lo cual no equivale a aceptar una identidad impuesta. En cualquier caso, podemos constatar que cuando hablamos de interculturalismo, el tema de la identidad es crucial, ya que lo que pretendemos es lograr la libre expresión de nuestra propia identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por los demás y no rechazada por el simple hecho de diferir de la identidad de la mayoría.

## **2.2. Las identidades colectivas.**

De la misma manera que los individuos necesitan desarrollar una identidad estable y sólida que les permita definir quiénes son ellos mismos, las colectividades necesitan definir sus propias identidades. Son muchos los términos que se utilizan al respecto tales como identidad social, identidad cultural, identidad étnica, etc. En cualquier caso, de lo que se está hablando es de una colectividad de individuos que desarrollan sentimientos de pertenencia a un grupo determinado, con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de las otras colectividades.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre tales conceptos; para AGUIRRE (1993:359) la identidad étnica es “un sistema cultural de referencia, a partir del cual una comunidad define su identidad grupal”. Para TAJFEL (1972:292), la identidad social puede ser entendida como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, junto con la significación emocional y valorativa asociada a dicha pertenencia”

La cuestión será determinar cual es el proceso de formación de tales identidades comunes. Para KIMLICKA (1996), la respuesta es simple ya que tales identidades se derivarán de la historia, de la lengua y tal vez de la religión. Ahora bien, en tal exposición no se tiene en cuenta que los grupos están formados por individuos que poseen identidades propias, es decir, tal como defiende ANZIEU (1986) se olvidan del peso que las biografías de los individuos tienen en la construcción de los grupos, sin olvidar que tales identidades son una parte de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto (MUÑOZ SEDANO, 1997). Asimismo y tal como expone el mismo KIMLICKA, tales

características son precisamente aquellas cosas que no se comparten en un Estado Multinacional.

Consideramos que esta idea expuesta por KIMLICKA es fundamental en el tema del interculturalismo, ya que plantea el problema base de los conflictos interculturales. Cuando se está hablando de relaciones interculturales, en parte, nos estamos refiriendo a la lucha por el reconocimiento de las distintas identidades que coexisten dentro de un mismo espacio. Obviamente esta pluralidad de identidades implica la existencia de elementos diferenciadores como la lengua, la religión, la historia, los valores, etc. Cuando una persona llega a una nueva sociedad puede descubrir que su identidad no es aceptada, ya que en muchos casos pueden existir elementos de tales identidades que entren en conflicto con las características identificatorias de la sociedad de acogida. En tal caso, la persona recién llegada tiene dos opciones básicas; por una parte puede optar por integrarse de pleno en la sociedad receptora haciendo suya la identidad de tal sociedad para lograr el máximo grado de aceptación (asimilación), mientras que una segunda opción puede ser establecer una lucha por el reconocimiento de su propia identidad lo cual puede dar lugar al segregacionismo cuando tales identidades no son reconocidas por el grupo mayoritario.

Para BILTON (1979) el ideal sería lograr el establecimiento de políticas y sociedades que practiquen el pluralismo cultural, es decir, “un sistema que acepta que los valores y estilos de vida de las personas son diferentes y opera de tal forma que permite igualdad de oportunidades para que todos desempeñen un papel de pleno derecho en la sociedad”.

Para STICKEL (1987), son necesarias cuatro condiciones para que pueda crecer el pluralismo cultural:

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad.
- Interacción inter e intragrupos.
- Los grupos deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas.

El problema se plantea cuando las relaciones entre los distintos grupos son asimétricas, es decir, cuando cada grupo goza de un status diferente en función de

su tamaño y grado de poder (algo que suele ser habitual), por lo que se hace muy difícil que los distintos grupos compartan las mismas oportunidades. A este respecto SHERMERHORN (1978) realiza la siguiente clasificación de los grupos:

<b>Grupo</b>	<b>Tamaño</b>	<b>Poder</b>	<b>Dominio</b>
<i>Mayoría</i>	<i>Grande</i>	<i>Fuerte</i>	<i>Dominante</i>
<i>Elite</i>	<i>Pequeño</i>	<i>Fuerte</i>	<i>Dominante</i>
<i>Masa</i>	<i>Grande</i>	<i>Débil</i>	<i>Subordinado</i>
<i>Minoría</i>	<i>Pequeño</i>	<i>Débil</i>	<i>Subordinado</i>

En cualquier caso, para el desarrollo del interculturalismo es condición *sine qua non* que los distintos grupos adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros. Mi deseo de que reconozcan y respeten mi identidad implica también que yo respete y reconozca la identidad de los demás, actitud que está en la base de la capacidad de enriquecimiento cultural. Ahora bien, es necesario que en primer lugar tengamos clara cuál es nuestra propia identidad, porque “si desconozco quién soy yo, no pura abstracción, sino existencia concreta, marcada por la raza, lengua, tradiciones y formas de vida, es decir, la cultura, no acertamos a ver como es posible ayudar a que los otros (educandos) descubran también quienes son como seres humanos, que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana” (ORTEGA y MÍNGUEZ, 1997:46).

Para que podamos ser conscientes de que el contacto intercultural puede tener como resultado un enriquecimiento cultural y no tanto la pérdida de la propia identidad o el debilitamiento de la cohesión social, es necesario que la sociedad mayoritaria tenga una fuerte identificación colectiva, fundamentalmente porque este hecho va a impedir en buena medida la aparición de temor ante la denominada “invasión cultural”, que no será tal, si la sociedad mayoritaria tiene clara cuál es su propia identidad colectiva, e igualmente es consciente de que las identidades no son estáticas, sino que están en constante estado de evolución, y que pueden ser enriquecidas con las aportaciones que desde otras culturas se reciban. Tal y como afirma AGUIRRE (1997) las culturas no tienen membranas impermeables, al contrario, necesitan para su vitalidad el contacto con las otras culturas, recibiendo

de ellas, mediante una asimilación selectiva, elementos dinamizadores (comunicación intercultural). Por otra parte, para mantener dentro de una misma sociedad un proceso de diálogo intercultural, se hace preciso un mínimo de cohesión, es decir, un esfuerzo por conocerse, escucharse y comprenderse, sin el cual no hay deliberación común, porque si un grupo considera que no es escuchado por los demás o que su punto de vista no es tenido en cuenta, se cuestiona la legitimidad democrática del grupo. Como expone el Profesor ESTEVE (1992), la estabilidad no puede asegurarse más que cuando la legitimidad parte de un compromiso común a partir de una deliberación común en la que es tenida en cuenta la opinión y el punto de vista de cada uno de los subgrupos. En caso contrario pueden aparecer los nacionalismos y la disolución de los lazos que unen a distintos grupos dentro de un mismo Estado.

Retomemos en este punto el concepto de cultura: para KROEBER y KLUCKHON (1952:181), “la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas (...)”. Si empleamos la definición de cultura que exponen KROEBER y KLUCKHON podemos llegar a entender más claramente el por qué de la resistencia de ciertos grupos ante el miedo a lo que se ha venido a denominar “invasión cultural”, es decir, el miedo a la convivencia con valores o personas de diferentes culturas. Para estas personas, teniendo en cuenta que la cultura propia constituye el “patrimonio singularizador”, la presencia de elementos culturales ajenos es vista como un atentado contra la propia cultura ya que podría traducirse en un posible debilitamiento de la identidad del grupo. Por otra parte y dado que la cultura es uno de los elementos fundamentales constituyentes de cualquier sociedad, esta presencia extranjera podría derivar en una pérdida de consistencia en la cohesión social. Ahora bien, cabría preguntarse si esto sucede con los grupos cuya identidad es sólida y estable. Parece demostrado que las sociedades o los grupos tradicionalmente nacionalistas rechazan en mayor medida la influencia cultural externa, algo que podría responder a un mecanismo de defensa motivado por la imposición histórica de una cultura ajena y consecuentemente a la

instauración obligada de una identidad cultural que no dejaba de ser ficticia. El problema es que en la actualidad, los nacionalismos férreos que se niegan al contacto intercultural están abocados al aislamiento internacional, lo cual se traduce en una decadencia de tales sociedades. Hoy más que nunca se habla de la denominada “aldea global”, donde los medios de comunicación, hacen que el contacto intercultural sea ya inevitable. Permanecer de espaldas ante esta situación supone irremediabilmente perder fuerza en el espacio público internacional donde las identidades de las naciones a menudo deben luchar por mantenerse. En este campo todos los países dependen de todos y todos buscan el reconocimiento de los demás a su propia identidad.

### **3. REFERENCIAS LEGALES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

#### **3.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos.**

MUÑOZ SEDANO (1997) enumera los instrumentos jurídicos internacionales que orientan las políticas nacionales sobre la educación de personas inmigrantes, haciendo referencia a los siguientes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- Convención de salvaguarda de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales de 1950.
- Tratado de Roma de 1957.
- Carta Social Europea de 1957.
- Pacto Internacional sobre los derechos civiles y políticos de 1966.
- Pacto Internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales de UNESCO en 1970.
- Acta de Helsinki de 1987.
- Acta Única Europea de 1987.
- Carta de París para una nueva Europa de 1990.
- Convención internacional sobre protección de los trabajadores migrantes y sus familias de la ONU en 1990.

El fin de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en la defensa de los derechos de las personas a partir del cual los diferentes estados

mostrarían su preocupación por tal cuestión. Dicha preocupación se materializó en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*.

El artículo 26 de dicha declaración hace referencia explícita a la educación y a la necesidad de que ésta sea un instrumento en beneficio de la tolerancia y de la paz entre los pueblos:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Cómo podemos comprobar, ya desde al año 1948 se plantea a nivel internacional la necesidad de que las políticas educativas vayan encaminadas a favorecer valores y actitudes favorecedoras de la comprensión y la aceptación entre las distintas culturas.

### **3.2. Normativa vigente de la U.E. sobre atención a la diversidad desde los sistemas educativos.**

El complejo proceso de construcción de una Europa unida en la que el respeto y la solidaridad entre los pueblos constituya un denominador común en las distintas políticas nacionales hace preciso la instauración de medidas encaminadas al fomento de valores interculturales. RIST (1984:60) exponía lo siguiente:

“En la actualidad Europa constituye un conglomerado de veinticuatro Estados, dos de los cuales –Turquía y la Unión Soviética- se extienden por Asia, mientras que otros cinco –Andorra, Liechtenstein, Malta, San Marino y El Vaticano- tienen una superficie inferior a 900 Kms<sup>2</sup> cada uno. En estos países se hablan cerca de treinta lenguas: inglés, francés, alemán, español, italiano, portugués, flamenco, holandés, gaélico, danés, noruego, sueco, finés, ruso, polaco, checo, eslovaco, húngaro, rumano, esloveno, croata, serbio, albanés, macedonio, búlgaro, griego y turco. Esta lista puede ser ampliada si incluimos las lenguas regionales y minoritarias como el catalán y

el vasco en España, el galés en Gran Bretaña, el rumanche en Suiza, el vado y el serbio en la RDA y el letón, el estoniano, el lituano, el ruso blanco y el ucraniano en la Unión Soviética. No es una exageración describir esta extrema variedad como un tapiz lingüístico, un mosaico de lenguas”.

A pesar de que los datos proporcionados por Rist no incluyan los cambios que en el panorama europeo se han producido desde 1984 (reunificación alemana, desmembración de la Antigua Unión Soviética y Yugoslavia), sí ofrecen una visión de la diversidad existente en el contexto europeo, sirviendo de muestra para entender la necesidad de poner en práctica políticas tendentes a promover la paz y el respeto entre los pueblos.

La Unión Europea, establecerá distintas normas en las que confirma y prioriza la línea iniciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre las normas actualmente vigentes podemos encontrar algunas que hacen referencia explícitamente al papel que la educación debe jugar en tal sentido:

- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

En dicha directiva, el Consejo de Europa propone la adopción de una serie de medidas por parte de los Estados miembros de acogida en cooperación con los Estados miembros de origen dirigidas a la promoción de la enseñanza de la lengua de materna y la cultura del país de origen de los hijos de emigrantes con el fin de facilitar su reintegración en el Estado miembro de origen. Hay que señalar que al tratarse de un Directiva y no de una Resolución, es de obligado cumplimiento por los Estados miembros.

- Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas de racismo y xenofobia.

En esta Resolución, el Consejo de Europa hace de nuevo referencia al valor de la educación en el fomento de valores de convivencia y de respeto entre las personas, exponiendo medidas concretas para el desarrollo de una educación intercultural que responda ante actitudes intolerantes y xenófobas

- Declaración del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 16 de diciembre de 1997 sobre el respeto de la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia.

Bajo la propuesta de instituir al año 1997 como “Año europeo contra el racismo”, así como declarar los días 21 de Marzo de cada año como “fiesta de la diversidad cultural”, el Consejo de Europa advierte de la persistencia en Europa de actitudes intolerantes que deben ser combatidas desde el terreno educativo.

### **3.3. Constitución Española.**

La Constitución Española de 1978 expresamente en su artículo 10 expone que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

En su artículo 13 establece:

“Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”

El artículo 14 explicita:

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”

En su artículo 27.2. expone:

“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”.

Observamos que desde la Constitución Española se establecen claramente las bases fundamentales que deben regir la convivencia entre los ciudadanos españoles, no dando cabida en modo alguno a discriminación por razón racial o cultural, e instando a la educación a favorecer y desarrollar tales principios democráticos. Es por ello que las disposiciones legales en materia educativa, dentro de su articulado, establecen las disposiciones pertinentes para la consecución de dichos objetivos fundamentales.

### **3.4. Ley Orgánica del Derecho a la Educación.**

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 en su Artículo 2.1. especifica los fines de la actividad educativa:

1. 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.
2. Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
3. Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Efectivamente, en el artículo 2.1. de la L.O.D.E. se reflejan una serie de valores como *respeto, libertad, paz, cooperación o solidaridad* que son fundamentales para el desarrollo de la educación intercultural. Su contenido es claro; la educación debe favorecer los principios democráticos de convivencia, y recordemos que entre ellos encontrábamos la no-discriminación y la igualdad de todos los ciudadanos españoles.

### **3.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.**

En *La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990*, como explica MUÑOZ SEDANO (1997:130) “no aparecen explícitamente los términos educación multicultural o intercultural, pero sí se fijan los principios bases que la hacen posible”. Las partes que hacen referencia a tales principios son las siguientes:

En su Preámbulo:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

En su Título Preliminar:

Artículo 1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha Ley:

- b) La 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.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 2. (...) 3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

En su Capítulo Segundo: De la Educación Primaria:

Artículo 13. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

En su Capítulo Tercero: De la Educación Secundaria:

Artículo 19. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas.

Artículo 21. 1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

En su Título Quinto: de la compensación de las desigualdades en la educación:

Artículo 63. 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

1. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos o de otra índole”.

Cómo vemos, la LOGSE durante todo su desarrollo hace referencia a la necesidad de fomentar aquellos valores que ya aparecían en la LODE favorecedores de una comprensión intercultural, pero aquí, de manera explícita y en este Título Quinto se apuesta decididamente por la acción educativa como medio fundamental para favorecer la igualdad. En este sentido, el profesor ETXEBERRÍA (1992) afirma que Reforma Educativa impulsada por esta ley ha subsanado la laguna teórica que existía en Sistema Educativo Español debido a la existencia de programas y planteamientos teóricos obsoletos que no han tenido en cuenta la dimensión de la educación intercultural, a pesar de que son muchos los expertos que afirman que la LOGSE, como ley propulsora de la reforma, es ambigua al respecto.

### **3.6. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.**

Continuando con esta revisión de la legislación que afecta en algún modo a la educación intercultural, debemos detenernos en la Ley Orgánica 9/1995, de 29 de noviembre.

Desde la LOPEGCE, promulgada en 1995 se ha definido a la población con necesidades educativas especiales, incluyendo en este grupo, entre otros, a alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas (DEL ARCO, 1998). En 1996 se establece por Real Decreto las acciones que deben llevarse a cabo para compensar las desigualdades en educación, que irán encaminadas a favorecer el acceso y la permanencia de estos alumnos en el sistema educativo, al establecimiento de programas de compensación con dotación de recursos complementarios y a mejorar la calidad de la educación mediante, por ejemplo, las iniciativas de investigación e innovación o las actividades de formación permanente del profesorado.

Veamos más detenidamente dicho Real Decreto.

### **3.7. R.D. 29/1996, de 28 de Febrero.**

El Real Decreto 29/1996, de 28 de Febrero, ordena las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

En su artículo 3.b. expone que sus destinatarios son “el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”.

Su artículo 6, 2f obliga al MEC a establecer, entre otros, “programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y la cultura propia de los grupos minoritarios”.

Finalmente, en su artículo 10, 5. expone que los centros con actuaciones de compensación educativa, que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja “incluirán dentro de los proyectos educativos y curriculares las acciones encaminadas a favorecer la adquisición sistemática de la lengua de acogida y, en lo posible, a mantener la lengua y cultura de origen” (MUÑOZ SEDANO, 1997:131).

### **3.8. Ley 9/1999 de 18 de Noviembre, de Solidaridad en Educación.**

La Ley de Solidaridad en Educación se desarrolla en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza estableciendo una serie de medidas encaminadas a mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y a potenciar la asunción de valores inherentes a la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios.

Veamos a continuación aquellos artículos que hacen referencia directa a las acciones educativas para favorecer la integración de un alumnado culturalmente minoritario:

Artículo 2º: Objetivos.

2. Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios.
3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

Artículo 3º: Población destinataria.

2. (Aquella) que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.
3. (Aquella) que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorable.

Artículo 17º: Escolarización.

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 a la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Artículo 18º: Actitudes de compensación

1. 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.

2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de los otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

Hemos podido comprobar que la Comunidad Autónoma Andaluza posee un marco legal que explícitamente hace referencia a las medidas educativas que se han de adoptar para favorecer la educación intercultural, haciendo referencia directa aquellos grupos minoritarios con mayor presencia en nuestra comunidad como son la población gitana e inmigrante.

En este apartado hemos querido dejar constancia de que con el desarrollo de la educación intercultural en nuestros centros escolares, además de beneficiar a todo el alumnado por el enriquecimiento que la diversidad cultural supone, se están favoreciendo una serie de derechos fundamentales recogidos en cada una de las disposiciones legales que hemos presentado.

#### **4. LA REALIDAD DEL ALUMNO INMIGRANTE.**

Los grandes procesos migratorios a los que estamos asistiendo exigen que los sistemas de enseñanza deban prepararse para recibir a un alumnado culturalmente heterogéneo que va a demandar una atención educativa que hasta hace relativamente poco tiempo apenas se planteaba.

Es por ello que la educación intercultural debe jugar un papel fundamental de cara a la integración escolar de tales alumnos, teniendo en cuenta, tal como expone KYMLICKA (1996:37), que “la integración es un proceso bidireccional: exige que la sociedad mayoritaria se adapte a los inmigrantes, de la misma manera que los inmigrantes deben adaptarse a ella”. Esta afirmación coincide con uno de los planteamientos básicos de toda educación intercultural, es decir, que tanto los alumnos de cultura mayoritaria como los alumnos inmigrantes deberán realizar un esfuerzo para que esta diversidad cultural suponga un enriquecimiento mutuo y no una fuente de conflictos, por lo que todos los alumnos son susceptibles de recibir este tipo de educación. Ahora bien, debemos ser conscientes de que la integración de las familias

emigrantes en la sociedad mayoritaria es una tarea dura y compleja tal como expone Miguel SIGUÁN (1998:127):

“Los padres de los alumnos de los que nos ocupamos, como tantos emigrantes que abandonan su país buscando su subsistencia inmediata, se enfrentan con una tarea dura en un mundo para ellos desconocido y hostil y en el que nunca acaban de sentirse plenamente incorporados porque guardan unos lazos muy fuertes con su vida anterior a la emigración y porque, en bastantes casos, no han renunciado a la posibilidad de regresar”

En este mismo sentido BHATNAGAR (1984) explica como a través de sus propias investigaciones llegó a la conclusión de que los inmigrantes padecen serios problemas emocionales dado que abandonan el propio hogar, los amigos, los conocidos y la red de relaciones sociales para desplazarse a un nuevo entorno, lo cual supone una fuente de tensiones que aumentará cuanto mayor sea el grado de cambio. Por otra parte debemos tener en cuenta la situación de ilegalidad que en muchas ocasiones rodea al trabajador inmigrante lo cual supone un verdadero handicap de cara a su integración social.

A toda esta problemática que rodea al emigrante hemos de añadir la referente a su status social; es este sentido BERTHELIER (1976:32) plantea que “el trabajador emigrante, cuyo transplante es debido a motivos económicos, pertenece frecuentemente al proletariado, e incluso en determinadas ocasiones a un subproletariado: originario casi siempre de las clases desfavorecidas de su país de origen, normalmente es analfabeto, incapaz consecuentemente de prestar cualquier tipo de apoyo al niño en su carrera escolar”. Podemos añadir que en ocasiones el hijo del emigrante se convierte en el puente entre la familia emigrada y la sociedad receptora ya que el hijo es el único que domina la lengua de la sociedad de acogida.

A pesar de todo ello, SIGUÁN (1998) clarifica que la realidad del hijo de este trabajador emigrante es bien distinta ya que para él la instalación en el nuevo país pertenece ya al pasado y aparece como definitiva. Tales alumnos están en la escuela con objeto de prepararse para desempeñar el mejor papel posible en la sociedad en la que sus padres les han instalado.

Ello no significa en absoluto que el alumno inmigrante no tenga que hacer frente a dificultades de cara a su integración escolar. Según JULIANO (1993:55) “para las

minorías culturales marginadas -gitanos, árabes y extranjeros orientales- la escuela resulta cargada de connotaciones que no estimulan ni favorecen la escolarización, sea porque entre aquellas culturas la institución escolar no se considera necesaria, sea por la imagen poco acogedora e incluso discriminatoria que la comunidad escolar presenta”.

En este mismo sentido RIST (1984:71) indica como “un número cada vez mayor de investigaciones efectuadas por antropólogos educacionales indican que uno de los puntos de conflicto entre la comunidad inmigrante y la receptora es el referente a la cultura de la escuela”. Por tanto, el alumno inmigrante puede verse en ocasiones inmerso en dos mundos, en dos culturas distintas que a veces pueden llegar a confrontarse, en el caso de que la familia inmigrante no se plantee una integración real en la sociedad de acogida o también en el caso de que el sistema de enseñanza no acepte la cultura del alumno inmigrante. Según LERENA (en JULIANO, 1993:88) “la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”. Este será por tanto el caballo de batalla de la educación intercultural, es decir, la aceptación de la diversidad cultural, el enriquecimiento del alumnado a partir de las aportaciones que desde las distintas culturas puedan realizar los alumnos, no deslegitimando en caso alguno a otras culturas por el mero hecho de no coincidir plenamente con los planteamientos de la cultura mayoritaria.

En esta misma dirección apunta BERTHELIER (1976:34-35) cuando insiste en la necesidad de que la escuela tome en consideración la cultura original de los hijos de los emigrantes, siendo necesario reconocer su origen cultural y legitimarlo. A pesar de ello, expone como esta cultura originaria es negada y desvalorizada, ya que “uno de los postulados implícitos en la enseñanza tradicional es que la cultura del país de recepción es superior a cualquier otra cosa, lo cual supone la desvalorización de la cultura materna y al tiempo se sobreentiende, prácticamente, que ésta no existe, es decir, a resultar negada”.

Otra cuestión será como plantear y llevar a cabo la integración escolar del alumnado inmigrante. Obviamente el objetivo primordial será la integración de tales alumnos en centros ordinarios sin que por ello sus identidades culturales se vean amenazadas. Según RIST (1984) el dilema se plantea entre dos opciones que serán,

bien integrar a los estudiantes de las minorías inmigrantes y lingüísticas en aulas y escuelas con los chicos del país receptor, o bien mantenerlos en aulas o escuelas donde probablemente constituyan mayoría. En esta misma línea se manifiesta el profesor VERA (1994) añadiendo que en el segundo caso se corre el riesgo de segregación.

Ambas opciones presentan costes y beneficios, ya que la integración en aulas ordinarias puede tener como resultado un descuido en la enseñanza de la lengua materna, si bien va a proporcionar al alumno inmigrante mayores posibilidades de integración social. La segunda opción puede servir para la conservación de la lengua materna, pero tal como exponen en sus trabajos RIST y VERA, pueden dar lugar a situaciones segregacionistas.

En cualquier caso las tendencias actuales parecen inclinarse por la integración del alumnado inmigrante en el centro ordinario, potenciando el aprendizaje de la lengua de la cultura receptora y elaborando programas interculturales encaminados a fomentar el conocimiento y el respeto entre las distintas culturas presentes en el centro escolar.

En cuanto a las medidas educativas a poner en práctica a favor de la integración del alumnado inmigrante, SIGUÁN (1998) propone tres actuaciones fundamentales:

- a) Medidas dirigidas a facilitar la integración de estos alumnos en el sistema escolar. Entre tales medidas destacan las encaminadas a mejorar su conocimiento de la lengua del país receptor, aquellas destinadas a compensar el retraso escolar que sufren la mayoría de estos alumnos, e incluso aquellas otras que favorezcan la colaboración entre la familia y la escuela, facilitando los contactos entre ambas.
- b) Medidas dirigidas a mantener los rasgos culturales propios y en primer lugar a mantener y perfeccionar el conocimiento de la lengua de su comunidad de origen.
- c) Medidas dirigidas a facilitar o a fortalecer el conocimiento mutuo entre los alumnos autóctonos y los inmigrados, como puede ser el ofrecer como actividades transversales o comunes a todos los alumnos información sobre las variedades culturales de la humanidad, y más concretamente sobre las variedades culturales representadas por los alumnos extranjeros presentes en la escuela.

Por su parte JULIANO (1993) expone que las posibles respuestas de la escuela ante una situación social de pluriculturalismo pueden ser:

- a) Procurar igualar las oportunidades sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos, aumentando la competencia de éstos en la cultura dominante.
- b) Centrar el interés en hacer conocer y valorar las diferencias culturales como forma de contrarrestar la discriminación.
- c) Proponerse como objetivos (institucionalmente) defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad.

Una de las cuestiones claves respecto a la escolarización del alumnado inmigrante es la que hace referencia al tema de la lengua. Debemos ser conscientes que la lengua es uno de los componentes básicos de toda identidad cultural por lo que el respeto a la lengua materna deberá ser condición *sine qua non* para la integración escolar de estos alumnos. Según KYMLICKA (1996:138) “en la medida en que los niños inmigrantes se ven perjudicados por la falta de educación bilingüe, esto se convierte en un tema de equidad básica, puesto que las teorías liberales de la justicia consideran que es una grave injusticia perjudicar a las personas en razón de factores no elegidos como etnicidad, raza o clase”

Lo cierto es que posibilitar el mantenimiento de la lengua materna supone una apuesta por el pluralismo; ahora bien, será preciso posibilitar lo antes posible el dominio de la lengua del país de adopción, ya que ello será un importante factor que favorecerá su integración en la sociedad receptora.

Para TAFT (1984:26) las posibles reservas en relación con la educación bilingüe son tanto pragmáticas como normativas, ya que “la gente piensa que la educación bilingüe conduce a una confusión, a un conflicto de culturas, a una dispersión de la autoidentidad, a una pérdida de destreza en la lengua predominante e incluso a un semilingüismo”.

Hemos de ser conscientes de que en la base de toda educación intercultural está el respeto a las señas de identidad, ya que en caso contrario, tal como argumenta VERA (1994:98) “los niños inmigrantes (...) pueden crecer con un sentimiento de rechazo a su propia cultura, o bien incubar sentimientos radicalizados respecto a la cultura receptora. Por ello hay que facilitar la conservación y desarrollo de su propia lengua y señas de identidad cultural, a la vez que se adentra en el dominio de la nueva cultura en la que han de vivir”.

Otra circunstancia que aconseja tal medida radica en el hecho de que la adquisición de una lengua extranjera supone un buen conocimiento de la lengua materna. Por ello BERTHELIER (1976) hace hincapié en la necesidad de que el niño tenga la posibilidad de cursar estudios sobre o en la lengua materna, aconsejando que sea en el nivel correspondiente a la enseñanza maternal en el que este tipo de enseñanza debe ser impartido, ya que si se realiza más tarde no resulta eficaz.

FISHMAN y LOVAS (1984) proponen lo que han venido a denominar "bilingüismo parcial" en el que los hijos de los inmigrantes estudian su lengua y herencia propios en grupos segregados, bien como parte del curriculum general o bien fuera de las horas de clase en sus propias "escuelas étnicas", pero su instrucción escolar principal se desarrolla en la lengua anfitriona y en compañía de los demás alumnos, que no se hallan sometidos a la educación bilingüe.

Continuando en esta misma línea, habrá que tener en cuenta si el grupo o los grupos culturalmente minoritarios se hallan geográficamente limitados o si están dispersos, ya que bajo estas circunstancias, y tal como argumenta RIST (1984) las políticas para los diferentes grupos habrán de partir de diferentes premisas que se relacionan con la decisión de crear o no crear escuelas en el lenguaje inmigrante, destacar el empleo de ciertas lenguas en el aula, apoyar diversos programas de conciencia cultural y crear materias para el curriculum escolar.

En la actualidad y en el contexto educativo andaluz parecen adquirir relevancia las denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), cuya función principal es la de dar respuesta a los problemas de comunicación del alumnado inmigrante. Para ello, el alumno inmigrante recibe enseñanza de la lengua mayoritaria durante un periodo no superior a 3 meses en grupos segregados de la clase ordinaria durante una parte de su jornada escolar, a la vez que continúa paralelamente el curriculum ordinario en clase con sus compañeros de cultura mayoritaria. El grupo de profesionales de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería que organizó y puso en funcionamiento tales Aulas (ATAL) exponen como el alumnado inmigrante se escolariza en los centros con normalidad pero surgen dos situaciones a las que es necesario responder. La primera es inmediata: las dificultades de comunicación, mientras que la segunda se puede presentar a medio y largo plazo, por lo que es necesaria la prevención: los choques culturales. Sin renunciar a abordar la segunda situación, el grupo de trabajo de la Delegación Provincial de Almería, expone

como tales Aulas (ATAL) pretenden dar respuestas a la primera, ya que los choques culturales, por lógica, habrán de ser abordados en el marco del centro y las aulas donde el alumno se integrará definitivamente.

Proyectos como este van a ser fundamentales de cara a paliar uno de los grandes problemas a los que debe hacer frente el alumno inmigrante, que es el relativo al fracaso escolar, si bien no va a ser este el único factor que va a influir en tal circunstancia. Dolores JULIANO (1993:54) nos explica que “si los valores, objetivos y habilidades que exige la escuela coinciden con los que están generalizados dentro del grupo, con facilidad los alumnos resultan buenos estudiantes, en caso contrario obtienen resultados mediocres, fracasan o abandonan”. Es esta la causa de que los alumnos de clase media obtengan mejores resultados académicos frente a los alumnos de clases desfavorecidas, ya que estos últimos no ven reflejado sus valores y su forma de vida en el curriculum escolar. Obviamente esta situación se presentará en mayor medida con el alumnado inmigrante, que además de tener como lengua de enseñanza una lengua extranjera, tendrá que hacer frente a un curriculum escolar que no correlaciona con la realidad que encuentran en su grupo familiar.

Teniendo en cuenta tal circunstancia, distintos investigadores como BERTHELIER (1976) o más recientemente SIGUÁN (1998), llegan a la conclusión de que lo que hemos venido a considerar como limitaciones de los alumnos inmigrantes son en realidad expresión de diferencias culturales respecto a la propia cultura de la escuela en la que se integra y de la sociedad que la organiza. De esta manera SIGUÁN (1998:25) defiende que “las dificultades y, en último término, el fracaso escolar de los alumnos inmigrantes son así el resultado del conflicto que se produce por la distinta mentalidad y por el rechazo de la escuela, maestros, compañeros y familias de compañeros a admitir la validez de los comportamientos culturalmente distintos”.

Ante tal circunstancia BERTHELIER (1976) se preguntaba si determinados problemas del comportamiento que a veces se presentan en los hijos de los inmigrantes (agresividad, inestabilidad psicomotriz) no son otra cosa que la posible respuesta –protesta activa- a esta agresión.

BERSNTEIN (1990) ha señalado el riesgo de considerar el discurso pedagógico como un simple dispositivo de transmisión de contenidos ajenos a él mismo,

considerando que las instituciones escolares actúan de acuerdo a reglas inherentes a su propia estructura, reglas que pueden ser agrupadas en tres conjuntos:

- a) Reglas distributivas: señalan quién queda incluido y quién excluido de la acción pedagógica.
- b) Reglas de recontextualización: transforman los saberes sobre distintos temas en discursos pedagógicos.
- c) Reglas evaluativas: determinan las secuencias, ritmos y contenidos de las adquisiciones.

JULIANO (1993) llega a la conclusión de que el establecimiento de tales reglas tiene como implicación que no se tengan en cuenta las experiencias previas o las formas de aprendizaje de los alumnos inmigrados.

Podemos comprobar cómo diversos estudios realizados en distintos momentos y contextos llegan a conclusiones similares; Madame GRATIOT-APHANDERY (en BERTHELIER, 1976) demostraba que la tasa de retraso escolar de los hijos de los trabajadores emigrantes [en Francia], si bien era significativamente superior a la observada en la población autóctona global, en realidad era perfectamente superponible a la encontrada en niños en edad escolar pertenecientes a las capas socioeconómicas más desfavorecidas de nuestra sociedad.

Por su parte, las observaciones realizadas por SIGUÁN y sus colaboradores (1998) concluyen que entre los alumnos inmigrados que han seguido una escolaridad normal en España, sus resultados escolares son similares aunque inferiores a los conseguidos por los alumnos autóctonos que asisten a las mismas escuelas, mientras que los que empezaron tarde la escolaridad consiguen unos resultados uniformemente peores.

Hemos de tener en cuenta que a pesar de que tales datos no parezcan ser excesivamente negativos, tales comparaciones han sido realizadas con alumnos autóctonos que asisten a las mismas escuelas que los alumnos inmigrantes, y por ende, alumnos de clase socioeconómica baja, lo cual implica que a nivel general los resultados académicos pueden catalogarse como bajos.

Como podemos comprobar, son muchos los factores de índole lingüístico, cultural, social, económico, etc. que actúan en contra del alumno inmigrante, y es por ello por lo que BHATNAGAR (1984:98) expone que “la educación, multicultural o de otro tipo, (...) por sí sola no puede encabezar un cambio social. El cambio social

únicamente es posible cuanto todas las instituciones: económicas, sociales y educacionales actúan en armonía entre sí. De esta manera, la educación multicultural es una condición necesaria, pero no suficiente para el logro de la igualdad de oportunidades”.

## 5. EL ALUMNO GITANO: UNA SITUACIÓN PARTICULAR.

Efectivamente la población gitana presenta una situación particular. Se trata de un caso confuso; a pesar de que la hipótesis generalmente aceptada ubica su procedencia en el noroeste de la India, no se conoce a ciencia cierta en que época parten de allí. El pueblo gitano es de tradición nómada por lo que han ido recibiendo influencia cultural de aquellos lugares por los que han peregrinado. Ello implica que el intento de delimitar qué es la cultura gitana suponga una empresa de difícil ejecución; en palabras de Fernández ENGUIA (1996:70) "no hay una manera de ser gitano, sino cien". Lo que sí es indudable es que se trata de un pueblo sin Estado, y precisamente eso es lo que ha supuesto su situación de inferioridad respecto a las demás culturas. Desde que en 1499 se promulgara en Medina del Campo, por los Reyes Católicos, la primera pragmática antigitana en la que se ordenaba que *"tomaran asiento en los lugares y sirvan a señores que les den lo que hubieren menester y no vaguen juntos por los reinos; o que, al cabo de 70 días, salgan de España so pena de 100 azotes y destierro la primera vez, y que les corten las orejas y los tornen a desterrar la segunda vez que fueren hallados"* podemos afirmar que la historia del pueblo gitano se caracteriza por la persecución, la marginación, y la exclusión.

Tal como argumenta Manuel RODRÍGUEZ (1996), la población itinerante y gitana existente en la Unión Europea sobrepasa ampliamente el millón de personas; su cultura y su lengua forman parte, desde hace más de quinientos años -cómo hemos visto anteriormente- del patrimonio cultural y lingüístico de la Unión. A pesar de ello, la mitad de los hijos de este colectivo no llega a estar nunca escolarizado, y tan sólo del 30% al 40% de los mismos asiste con regularidad a la escuela.

Centrando ya la cuestión en el tema que nos ocupa, hemos de decir que la escolarización del niño gitano ha pasado por tres etapas hasta llegar a la situación actual. En un primer momento simplemente no se escolarizaba al alumno gitano. La segunda etapa es la que se caracterizaba por las denominadas aulas puente, en la que se escolariza al alumnado gitano en centros previos a su escolarización ordinaria; la

realidad es que esta experiencia dio lugar a que tales escuelas puente fueran conocidas como "las escuelas de los gitanos" convirtiéndose en ghettos que no implicaban una posterior integración en las aulas ordinarias. Finalmente, en la tercera etapa se llevó a cabo una política de educación compensatoria destinada a disminuir aquellas desigualdades que sufre el alumnado gitano. El problema surge cuando tal estrategia compensatoria, al comportar que el alumnado gitano reciba clases en aulas separadas del resto de los compañeros, deriva en que tales alumnos queden señalados ante sí y ante los demás como distintos; el profesor y el aula de compensatoria pasan a ser conocidos como el profesor y el aula de los gitanos.

Respecto a las aulas puentes, M<sup>a</sup> Luisa MUÑOZ (1993) nos expone las características de una de ellas ubicada en Córdoba durante el curso académico 1983/84. Dicha aula presentaba cierta flexibilidad que permitía una mayor adaptación a la idiosincrasia de esas familias, orientándose principalmente a:

- Servir de primer canal de adaptación a la normativa escolar, para una posterior integración educativa normalizada para los más pequeños.
- Ser verdaderamente un "puente" de normalización escolar.
- Incrementar el nivel de instrucción educativa de algunos menores, que presentaban cierta incapacidad de normalización alguna.

Como podemos comprobar, estas medidas son, en parte, similares a las que se están llevando a cabo actualmente con el alumnado inmigrante en algunas zonas como el poniente almeriense (véanse pp. 53-54 de esta Tesis Doctoral). En cualquier caso la pregunta a plantearse es ¿por qué esta dificultad de integración del alumnado gitano en los centros ordinarios?. Tendremos que realizar un breve pero ineludible análisis de la situación del pueblo gitano.

M<sup>a</sup>.C. TORRANO (1993) expone tres criterios explicativos que configuran la clase social de este pueblo:

- a) Ausencia de poder o sumisión al de la cultura dominante paya (referido al criterio de autoridad).
- b) Ausencia de cualificación profesional debido a la falta de formación que provoca la segregación ocupacional (en cuanto al criterio cualificación).
- c) Tradición nómada que les ha impedido el asentamiento y la posesión de territorio (en cuanto al criterio de propiedad).

Cómo podemos ver estas tres características van a ser determinantes a la hora de entender la posición social que ocupa el pueblo gitano respecto a la cultura mayoritaria, pero si a todo ello añadimos un prejuicio discriminatorio, nos encontramos con un grupo que difícilmente podrá salir de la marginación a la que se encuentran sometidos. Dicha marginación se puede apreciar a través de indicadores como los elevados índices de paro, el desempeño de actividades laborales de tipo marginal y eventual con escasa cualificación y baja remuneración como chatarreros, venta ambulante, etc., ubicación en núcleos de chabolismo con hábitats y entorno ambiental altamente degradados, lo cual implica que se revelen como un grupo de mala salud comunitaria y de alto riesgo, etc...

Por su parte, M<sup>a</sup>.L. MUÑOZ (1993) coincide en gran medida con TORRANO al exponer las características del pueblo gitano que van a comportar una situación de inferioridad respecto a la cultura dominante, presentando ciertos valores de la cultura gitana y modos de vida que también van a dificultar la regularidad del hecho escolar:

- a) En el trabajo: temporeros obligados a diversos traslados en el curso escolar, trabajos marginales (chatarreros, cartoneros, etc.) venta ambulante, etc. y donde participa el conjunto de los miembros familiares.
- b) El seminomadismo, aún presente en algunas familias.
- c) El papel de la mujer, exclusivamente en el hogar, que condiciona a la niña gitana al abandono escolar para dedicarse al cuidado de los hermanos pequeños y tareas domésticas.
- d) Como consecuencia del punto anterior, la incorporación tardía de los niños gitanos a los centros escolares.

Podemos ir atisbando de este modo algunos de los problemas fundamentales que va a plantear la relación entre el alumno gitano y el centro educativo: bajo rendimiento académico, problemas de adaptación al contexto escolar, alto nivel de absentismo, tardía incorporación al colegio así como temprano abandono del mismo,...

Es generalmente aceptado el hecho de que la institución escolar responde en buena medida a las necesidades de la clase social media, de manera que los alumnos que pertenecen a dicha clase "juegan" con mucha ventaja frente al alumnado que se ve inmerso en una cultura y unos valores que no se reflejan en la institución escolar. De esta manera, el alumno gitano se encuentra que en la escuela se establecen un tipo de relaciones que no responden a aquellas que se dan en su contexto familiar; por

ejemplo, el niño gitano posee una situación de superioridad respecto a sus hermanas, e incluso llegada cierta edad, esta situación se amplía al resto de las mujeres de la familia. Esto va a implicar problemas de adaptación a una clase en la que es una profesora la que se encuentra en un plano de superioridad respecto a este alumno, y donde las niñas se encuentran en igualdad de condiciones que él. Por otra parte, la familia gitana ve la escuela como una institución paya, lo que conlleva que las relaciones entre la familia gitana y la escuela sean prácticamente nulas, cuando una relación entre ambos sería fundamental de cara a superar muchos de los problemas que se plantean. A pesar de ello y frente a lo que pudiéramos suponer, los gitanos no suelen ser partidarios de escuelas para gitanos, ya que éstas resultan una forma de discriminación, y por otra parte entienden que la escolarización conjunta puede ser una vía para que los niños payos conozcan mejor y se acostumbren a la presencia de los niños gitanos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996), e incluso, tal como expone MUÑOZ SEDANO (1989:263), “no están a favor de la lengua gitana en las aulas, ya que dicha lengua les sirve como vehículo de identificación mutua y de secretismo frente al mundo payo”.

En otras muchas ocasiones la escuela se convierte en un lugar donde los hijos gitanos se ven obligados a coexistir con los hijos de clanes con los que existen disputas, por lo que los padres son reticentes a llevarlos a un lugar donde el peligro puede ser importante. Si a todo ello añadimos una clase donde el niño gitano debe permanecer sentado y atento (algo a lo que evidentemente no está habituado) a las explicaciones de un profesor que intenta transmitir unos contenidos que nada tienen que ver con la realidad que el alumno vive en su contexto, no es de extrañar que el alumno gitano tenga muchas más posibilidades de fracasar en el colegio que de salir airoso. En cualquier caso es de suma importancia que el docente tenga en cuenta las peculiaridades culturales de estos alumnos, ya que cómo expone LIÉGEOIS (1987:183) “una información de calidad, un conocimiento y comprensión de la cultura de estos niños, le enseñarían (al profesor) a referirse a ella, a valorarla y a hacer una utilización pedagógica de esa valoración”.

Respecto a los padres gitanos, cuando son llamados a la institución escolar suele ser para recibir malas noticias por parte de ésta debido a algún problema que se haya planteado con sus hijos, de manera que no es de extrañar que prefieran guardar las distancias. Por otra parte, ya hemos visto que el trabajo que realiza habitualmente la

población gitana es eminentemente manual, lo cual va a implicar que los padres encuentren poca utilidad en aquello que se enseña en la escuela, máxime aún, cuando los beneficios que la escuela puede aportar a sus hijos son a largo plazo.

Ana BARAJA (1991) expone una serie de problemas que manifiesta la población infantil gitana y que van ser fundamentales de cara a comprender las dificultades que su escolarización va a plantear:

- Carencia de hábitos y conocimientos adaptativos al sistema escolar (hábitos de higiene, de convivencia y de horarios), como consecuencia de la discrepancia entre los hábitos que el niño desarrolla en su medio familiar y los que se fomentan en la escuela.
- Conducta inadaptativa definida en aspectos tales como alteraciones en la coordinación psicomotriz, suspicacia hacia el adulto, continua demanda de afecto, impulsividad, trastornos del lenguaje.
- Alteraciones de la salud física: malnutrición, enfermedades infecciosas, raquitismo, deshidratación, problemas de alcoholismo y otras toxicomanías en adolescentes.
- Comportamientos defensivos y/o de inhibición como consecuencia de su propio complejo de inferioridad y de la situación de rechazo que sufren.
- Fracaso escolar debido generalmente a la deprivación sociocultural sufrida en el periodo prenatal y en la infancia temprana.
- Retraso en el inicio de la escolarización y los comienzos del curso escolar.
- Abandono temprano de la escuela debido al rápido proceso de independencia.
- Alto nivel de absentismo debido al tipo de trabajo que desarrolla la población gitana, básicamente familiar.

En la reunión organizada por el Centre de Recherches Tsiganes de París en 1989, al que asistieron miembros de la Comisión de Educación de la Asociación Nacional Presencia Gitana, se llegó a la conclusión de que las medidas a adoptar en España eran las siguientes:

- a) La elaboración de un material pedagógico adecuado: libros, material audiovisual, métodos y estrategias que trabajen la diferencia y la adaptación al sistema sociocultural de los niños que conviven en la clase y de ésta a los niños.

- b) La adaptación de los programas escolares (flexibilidad en la duración de los aprendizajes, tiempo de trabajo cotidiano con un periodo de adaptación variable). Estas posibilidades permitirían una mejor adaptación de los niños y de las familias a la escuela y viceversa.
- c) La creación de un sistema de evaluación siempre positiva del trabajo de los niños, a fin de valorar su trabajo y sus esfuerzos personales e intelectuales de adaptación a la escuela.
- d) La observación y la ratificación de todos los elementos que intervienen en un proceso cíclico de investigación-acción.
- e) La verificación de la protección del niño y de la igualdad de oportunidades para él en la escuela y en el curso de todo el proceso de su escolaridad.
- f) Los intercambios de experiencias y de investigaciones dentro del marco de la escuela, aportados por personas y organismos competentes.

A esta serie de medidas podemos añadir las propuestas por M<sup>a</sup>.L. MUÑOZ (1993) que se concretan en:

- a) Ofrecer alternativas curriculares que contemplen sus necesidades.
- b) Reducir la ratio profesor-alumno.
- c) Fomentar las relaciones interétnicas.
- d) Potenciar la formación del profesorado.
- e) Propiciar escuelas de padres.

A pesar de todo ello, “los programas que se han llevado a cabo hasta la actualidad sólo han tenido éxito de cara a escolarizar al alumnado gitano, sin que este avance haya estado acompañado de otros logros, como la asistencia continuada, la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico” (BARAJA, 1991:329-330).

## **6. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

Llegados a este punto es necesario preguntarse acerca de los objetivos que pretendemos alcanzar a través de la educación intercultural.

Para SARRAMONA (1993:34-35) la educación intercultural ha de lograr que “el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de limitaciones, haciendo óptimamente posible una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia

como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia para el grupo”. Aparecen de este modo dos de las características esenciales que vamos a encontrar repetidamente en las formulaciones de objetivos para una educación intercultural; estas características serán el logro de una educación no-discriminatoria y el mantenimiento de la identidad personal del sujeto.

El profesor JORDÁN (1996) establece una serie de objetivos de la educación intercultural articulados en cuatro categorías de finalidades básicas. Dichos objetivos son los siguientes:

- a) *Cultivar actitudes interculturales positivas*: Dentro de esta categoría, propone objetivos tales como *respetar y tolerar* las diferentes formas de entender la vida, *valorar* los aspectos religiosos de otras culturas, fomentar una *apertura* que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales, *empatizar* con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas, *superar prejuicios* respecto a grupos y personas, potenciar el *sentido crítico* constructivo respecto a la propia cultura y a las demás o *identificarse* con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto.
- b) *Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos*: para ello propone *acoger y aceptar* a todo alumno de forma incondicional, en calidad de “persona”, y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado, ayudar a descubrir los *puntos fuertes y valiosos* de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes, reconocer los progresos académicos de forma personalizada, incentivar la *participación escolar* de todos los alumnos, evitando cualquier marginación, o *introducir elementos culturales* de sus comunidades originarias.
- c) *Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela*: para lograrlo propone ayudar a *descubrir las semejanzas culturales*, incentivar *aprendizajes –y juegos-cooperativos*, conseguir la *integración socioafectiva* del alumnado minoritario en la dinámica escolar, capacitar para *resolver positivamente los conflictos*, facilitar la *comunicación intercultural* entre los alumnos y desarrollar *habilidades de acción cívico-social* necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural.

- d) *Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos:* buscando el *máximo de rendimiento escolar de todos* los alumnos, en especial de los minoritarios, teniendo en cuenta las *discontinuidades culturales* entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del currículum escolar, planificando *adaptaciones curriculares* normalizadas, o a través de la *expectativas positivas* que los profesores deberían mostrar respecto a las posibilidades que tienen los alumnos minoritarios de conseguir un buen rendimiento escolar.

Cómo podemos comprobar, se tratan de objetivos muy ambiciosos que comportan ciertamente un alto grado de complejidad de cara a su consecución. Ello implica, bajo nuestro punto de vista, que sean objetivos que en muchos casos hayan de plantearse a largo plazo, teniendo en cuenta que su logro dependerá de una labor sistemática y duradera en la que el papel del docente, tal como veremos más adelante, será fundamental. El profesor JORDÁN, hace referencia a la necesidad de que el docente muestre expectativas positivas respecto a las posibilidades académica de sus alumnos minoritarios; entendemos que para ello será fundamental un adecuada formación del profesorado en educación intercultural que implique un correcto uso de las estrategias necesarias para atender a todos sus alumnos, así como un conocimiento sobre las distintas culturas de los alumnos presentes en sus aulas. Abordaremos esta cuestión con mayor profundidad en el apartado 10º de esta fundamentación teórica.

Por su parte Isabel DEL ARCO (1998) indica que la finalidad clave de la educación intercultural consistirá en ayudar a los alumnos a captar el código que permite el acceso al universo del otro (historia, modos de pensar, símbolos, valores, etc.); una vez entrados en el código del otro, se podrá regresar al propio enriquecidos por el cambio. Desde nuestro punto de vista esta autora plantea uno de los principios básicos de toda educación intercultural: la idea de enriquecimiento mutuo. Hoy por hoy las culturas no pueden desarrollarse de forma aislada, de manera que los avances que una sociedad pueda desarrollar van a depender en gran medida de las relaciones que establezcan con otros grupos culturales, con otros países. Por otra parte es sabido que las culturas no son en modo alguno impermeables a las influencias externas, de tal modo que concebir dicha influencia como un vehículo de enriquecimiento más que como un factor que pueda conducir a la pérdida de la identidad cultural será fundamental de cara a plantear las ventajas de la comunicación intercultural.

Según FROUFE (1999) la educación intercultural como práctica pedagógica se propone varios objetivos:

- Comprender la naturaleza pluralista de nuestra sociedad en todos sus aspectos.
- Promocionar y potenciar el encuentro dialógico entre culturas.
- Ser conscientes de la complejidad de la relación entre las distintas culturas, tanto en las facetas personales como convivenciales.
- Colaborar en la búsqueda de respuestas a todos los problemas que aparezcan en los ámbitos sociales, religiosos, políticos, económicos, ecológicos, etc.
- Estar abiertos a todos los planteamientos que surgen en los encuentros entre varias culturas, con vistas a una mejor convivencia humana.

Por su parte, DE MIGUEL (1992) expone que los objetivos de la educación intercultural pueden concretarse en:

- Fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración. En consecuencia, constituye un objetivo prioritario de la educación intercultural reconocer el derecho de todo ser humano y de todo pueblo a ser diferentes y a que su cultura sea respetada y valorada, huyendo de los conflictos producto de la confrontación entre sujetos con sistemas culturales diferentes.
- Facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar un punto de equilibrio entre su propia identidad cultural y la cultura propia del país de acogida. De esta forma la asimilación a la cultura mayoritaria y dominante ya no se produce. La educación intercultural no resta esfuerzos a las estrategias orientadas a que cada sujeto pueda lograr y expresar su propia identidad cultural en el seno de una diversidad social.
- Asumir como un principio básico educativo el respeto por los derechos del hombre ante cualquier tipo de violación. Es necesario reivindicar la dignidad universal del ser humano y considerar que la escuela es el instrumento que posibilita no sólo la educación de los individuos en el

respeto a los derechos del hombre sino también la denuncia de cualquier tipo de violación en relación con las minorías (racismo, tortura, etc.).

- Fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria ante las desigualdades existentes.
- Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales. El sistema educativo no sólo deberá aceptar la diversidad, sino que además deberá reestructurarse para poder atender a cada individuo de acuerdo a sus peculiaridades. Se trata, por tanto, de cambiar un sistema segregacionista por un sistema integracionista.
- Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios.

En esta misma línea MERINO FERNÁNDEZ y MUÑOZ SEDANO (1995) explican que la formulación de objetivos la pueden inspirar los principios pedagógicos de la educación intercultural:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial a la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias sin etiqueta ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos los alumnos.
- Participación activa de los padres.

Centrando más el tema en lo que sería la educación que deben recibir los niños inmigrantes, SIGUÁN (1998) aboga por la necesidad de un replanteamiento de la política educativa en relación con estos alumnos, fijando con claridad sus objetivos y

arbitrando los medios necesarios, que por otra parte, deberían de ser muy superiores a los actuales. Para ello, propone como principales líneas de acción:

- Definir claramente los objetivos de la educación de los inmigrantes hasta alcanzar su formación profesional.
- Dotar a los centros docentes en los que se escolarizan proporciones importantes de inmigrantes de los medios adecuados para realizar su misión.
- Desarrollar una pedagogía específica de la enseñanza de la lengua a los alumnos inmigrados.
- Promover la educación pluricultural en el sentido de fomentar en las aulas el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales y, más profundamente, proponer las bases conceptuales para la educación adecuada a una sociedad pluricultural.
- Introducir en la formación de los futuros enseñantes la preparación adecuada para atender a los alumnos inmigrados y para practicar una educación pluricultural.

Continuando con los objetivos específicos que debe de alcanzar la educación intercultural, el CERI/OCDE establece que ésta debería conseguir:

- Eliminar el etnocentrismo cultural de la escuela y legitimar la presencia en la escuela de otras culturas.
- Educar a los hijos e hijas de los inmigrantes y/o pertenecientes a grupos culturalmente minoritarios, de forma que no se produzca un desajuste entre lo que transmite su familia y lo que la escuela les enseña.
- Presentar el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo y no como una disciplina impuesta.
- Eliminar entre el profesorado, los prejuicios y conductas discriminatorias con respecto a los grupos culturalmente minoritarios.
- Facilitar la igualdad de oportunidades.
- Garantizar el pluralismo de los sistemas educativos y de la escuela.
- Respetar los derechos de los niños y niñas.

En la actualidad estamos asistiendo a un resurgimiento de actitudes racistas que no dejan de ser preocupantes. Tales actitudes llegan poco a poco a nuestro país como lo demuestran los acontecimientos surgidos en el poniente almeriense durante el mes

de Febrero del año 2000. Ello obliga a que desde la educación se articulen los medios necesarios para paliar unas actitudes intolerantes fomentado una serie de valores imprescindibles para el desarrollo de una educación que atienda a las necesidades de todos los alumnos, independientemente de su adscripción cultural. En esta dirección apuntan todos y cada uno de los objetivos presentados por los diversos autores que han sido objeto de revisión en este apartado.

## **7. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CURRÍCULUM.**

El objetivo fundamental de este apartado es revisar distintas propuestas que se han realizado para la inclusión de la educación intercultural en el currículum, ya que será fundamental concretar las acciones para que el desarrollo de la educación intercultural se convierta en una realidad posible no reduciéndose únicamente a consideraciones teóricas, que aunque obviamente fundamentales, deben tener una proyección práctica.

Tomemos como referente la definición de currículum que expone ZABALZA (1988), para el cual éste será "el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desee lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año". Por ello, para el desarrollo de la educación intercultural será requisito fundamental la consideración de la atención a la diversidad como uno de los pilares fundamentales del currículum.

Para LLUCH Y SALINAS (1997), la escuela es un lugar privilegiado para la interculturalidad, ya que frente a las asimetrías que se dan en las interacciones en la mayoría de los ámbitos sociales, en el centro escolar podemos ejercer un cierto control sobre cómo se producen esas interacciones, donde podemos generar relaciones, marcos de participación, intercambios y prácticas que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad.

Ahora bien, cabría cuestionarse si el currículum que se desarrolla en nuestras escuelas es un currículum justo e igualitario. La realidad parece indicar lo contrario, ya que el estilo de trabajo escolar, en muchas ocasiones, no se corresponde con el deseable para el desarrollo de una educación pluralista, en la que el desarrollo de actitudes y valores y el diálogo constante, abierto y argumentado debería ganar terreno frente a una obsesión evaluadora del rendimiento escolar, en el que los alumnos de

cultura minoritaria se encuentran en clara desigualdad de condiciones. Y todo ello no es fácil, ya que como explica TORRES SANTOMÉ (1997:30) "plantearse hacer frente a la desigualdad presupone admitir un sistema de injusticia social, y lógicamente de injusticia curricular, en el que ciertos grupos sociales ven más atendidas sus demandas que otros".

En cualquier caso hemos de plantearnos cómo plasmar esta interculturalidad en nuestro currículo escolar. En este sentido FORQUIN (1991: 24-25) apunta el peligro de deslizarse hacia una especie de folclore "residual", de un eclecticismo blando que conduzca a lo trivial o insignificante. En este sentido, continúa afirmando que "(...) de ahí la necesidad de enseñar ciertas cosas más que otras, y de enseñarlas como valiosas en sí mismas y para todos los alumnos, no sólo para tal o cual grupo. Una educación en contextos multiculturales no puede escapar a este principio de legitimación sin que se destruya a sí misma".

### **7.1. Los temas transversales.**

Uno de los avances más significativos que ha supuesto la LOGSE es el referido a los temas transversales. Dichos temas transversales están explicitados en el Diseño Curricular Base; a la hora de elaborar el Proyecto Educativo de Centro deberán ser tenidos en cuenta.

Según MEROÑO (1996), los temas transversales son contenidos que afectan a todas las áreas a lo largo de la escolaridad:

- Hacen referencia directa a valores que responden a realidades de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad contemporánea y que comprometen a todos los componentes de la comunidad educativa.
- Cumplen un papel especial en la formación de la personalidad de los alumnos puesto que favorecen la creación de conocimientos significativos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.
- Tienen una especificidad que los hace distintos del resto de materias curriculares explicitadas en las distintas áreas establecidas.

Educación para la Salud, Educación Vial, Educación Ambiental son algunos de los denominados temas transversales. A pesar del que en el Diseño Curricular Base no se hable explícitamente de Educación Intercultural, si está reconocido su desarrollo a través de la Educación Moral y Cívica y la Educación para la Paz.

Isabel DEL ARCO (1998) nos aporta otros rasgos, también esenciales, de los temas transversales:

- Dimensión humanística, ya que introducen en el curriculum cultural una dimensión diferente a la estrictamente científico-técnica.
- Responden a situaciones socialmente problemáticas, ayudando a reflexionar sobre aquellas cuestiones que en su momento son discutidas por su negativa presencia.
- Dimensión intencional: los temas transversales supondrán la declaración de una serie de valores últimos hacia donde dirigir la práctica educativa.
- Contribuyen al desarrollo integral de la persona porque no sólo se atiende a la formación intelectual sino, también, al desarrollo de la capacidad crítica.
- Apuesta por una educación en valores.
- Ayudan a definir las señas de identidad del centro, incluyendo tales temas transversales en el Proyecto Educativo de Centro.
- Impulsan a la relación de la escuela con el entorno.
- Los temas transversales estarán presentes en el conjunto del proceso educativo, exigiéndose una coherencia de todos los elementos del curriculum.
- Está abiertos a incorporar nuevas enseñanzas que resulten del lógico dinamismo y la evolución histórica de la sociedad.

La cuestión será cómo plasmar la educación intercultural en la práctica educativa con un planteamiento transversal. Ello va implicar que la educación intercultural impregne todo el curriculum; LLUCH y SALINAS (1997) nos proponen algunos pasos a seguir:

- La utilización sistemática de la cultura experiencial de los alumnos y alumnas en los aprendizajes.
- El análisis del currículo ordinario para evidenciar los aspectos culturales que subyacen en los contenidos.
- La comprensión y conceptualización de la realidad social desde diversas perspectivas culturales (presentes o no en el contexto).
- La problematización y contextualización de los contenidos.
- El cuestionamiento y análisis de las visiones estándar.

- La contrastación de los contenidos con la realidad del entorno.
- La diversificación de los materiales que los explican.

Como podemos comprobar, la inclusión de la educación intercultural en el curriculum no se limitará en ningún caso a una mera inclusión de contenidos referidos a las distintas culturas de los alumnos (algo que también habrá que realizar) sino a un proceso integral de análisis y reflexión, a partir del cual, se impliquen todos los elementos de la comunidad educativa, llegando al desarrollo de un Proyecto Educativo de Centro caracterizado por la interculturalidad y la atención hacia todos los componentes de la comunidad educativa.

## **7.2.Los programas de educación intercultural.**

Comenzaremos este apartado realizando una breve descripción de las políticas educativas que se han planteado respecto a la multiculturalidad ya que desde esta perspectiva podremos contextualizar y comprender mejor los programas de educación intercultural que actualmente se están llevando a cabo.

- Política asimilacionista: modelo y programas de compensación. En un primer momento, y tras un periodo de indiferencia ante la cuestión multicultural se comienza a dar una respuesta basada en la segregación en centros escolares específicos de aquellos grupos considerados "de riesgo" (como se hizo en España con la población gitana). Al atender dicha política contra el principio de igualdad de oportunidades se puso en marcha una política tendente a reunir bajo un mismo curriculum a todos los alumnos, es decir, una política de asimilación. Pero esta opción sigue mostrando un desprecio por las minorías ya que el objetivo prioritario es conseguir la uniformidad total. Esta política aceptará en las escuelas a todos los alumnos, pero no aceptará su diversidad, por considerarla incompatible con un modelo de socialización centrado en la asimilación, por lo que intentará eliminarla o reducirla de un modo u otro. Desde esta óptica, el retraso que presentan las minorías viene dado por su deficiente adaptación a la cultura mayoritaria y a sus normas, por lo que aparece el modelo de compensación como respuesta a tal "deficiencia". Tal concepto de educación compensatoria tuvo en su origen el objetivo de facilitar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos a través de una diversificación de los tratamientos para conseguir una adaptación social óptima, pero desde la perspectiva asimilacionista, tal

modelo pierde gran parte de su valor positivo, ya que los esfuerzos están dirigidos exclusivamente a la adquisición de la cultura y lengua dominante.

- Política integracionista: modelo y programas de relaciones humanas. Dicha política (defendida también durante los años 60 y 70) sigue teniendo elementos comunes con el asimilacionismo, pero posee una diferencia fundamental, ya que desde esta perspectiva se busca el entendimiento cultural dentro de la escuela, creando el clima adecuado y las oportunidades curriculares que lo faciliten. Por tanto su objetivo básico será la promoción de sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y la reducción de los estereotipos en una sociedad donde impera la diversidad. Dicha política parte del paradigma educativo de la "diferencia cultural", según el cual la escuela debe modificar su ambiente para dar cabida a la cultura de todos los grupos, para evitar que el fracaso escolar de las minorías se produzca por la diferencia de su cultura con la de la institución escolar. Para ello se desarrolla el modelo de Relaciones Humanas, con el que se intenta ayudar a los alumnos de las distintas culturas a mejorar sus relaciones personales e integrarles en la escuela y en la sociedad, implicando todas las áreas curriculares y el ambiente escolar, por lo que la comunicación interpersonal será fundamental en este modelo. Entre las críticas que ha recibido este modelo podemos destacar que este enfoque solo se plantea cuando en la escuela surge un conflicto de envergadura, de manera que cuando éste se resuelve se vuelve a un modelo de compensación.
- Política pluralista: modelo y programas de estudios de un grupo cultural. El pluralismo cultural aboga por la defensa, preservación y desarrollo de todas las culturas, allá donde estén los grupos culturales que las sustenten. El pluralismo escapa al etnocentrismo desde una postura relativista, tratando de legitimar el valor de cualquier cultura, y, por tanto, su derecho a establecer sus propias instituciones y socializar a sus miembros en sus valores y normas. Sin embargo, esta opción, tratando de evitar la homogeneización cultural se ve abocada a las mismas conclusiones que el asimilacionismo por el extremo contrario, ya que acentúa la separación entre culturas, lo cual le lleva al mismo concepto de cultura estática, cerrada y homogénea, a la misma incomunicación y a un empobrecimiento social que mantiene la

desigualdad de oportunidades educativas. Esta política puede relacionarse con el modelo denominado Estudios de un Grupo Cultural, que consiste en introducir en el curriculum tradicional una serie de materiales y contenidos sobre un grupo cultural específico, sus gentes, su historia, su literatura, su forma de vida, y de esta manera generar actitudes de empatía y aceptación hacia este grupo concreto por parte del grupo mayoritario y aumentar la conciencia y confianza en sí mismos de los grupos minoritarios.

- Política, modelos y programas interculturales. Dicha política pone el énfasis en la relación dinámica entre las culturas; en la búsqueda mediante el diálogo, de formas culturales nuevas que puedan ser compartidas por todos en la escuela y la sociedad multicultural. No supone ni una falsa fusión como el "melting-pot" asimilacionista ni el separatismo relativista, sino que enfatiza el hecho de que la evolución y el cambio sólo se produce cuando los distintos grupos interactúan y se mezclan, enriqueciendo la propia cultura con elementos de otras, como culturas abiertas "con antagonismos y complementariedades". En este intercambio deben estar garantizados los derechos de todos los grupos; de ahí que la política intercultural exprese su preocupación por establecer y promocionar las condiciones de igualdad y justicia social necesarias para que el diálogo entre culturas sea realmente enriquecedor y no basado nuevamente en relaciones de poder desiguales (SALES y GARCÍA,1997).

Veamos a continuación, y situados en esta última perspectiva, qué características deberá reunir un programa educativo cuyo fin sea la atención a la diversidad. Según TAFT (1984:20), "un programa educativo multicultural de educación debería determinar el desarrollo óptimo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales y académicas de cada uno de los niños, consecuente con el bienestar general y los objetivos nacionales de la sociedad". Ahora bien, la cuestión será cómo desarrollar un curriculum en el que todo el alumnado se sienta reflejado. En este sentido ZABALZA (1988) nos indica algunos aspectos a tener en cuenta:

- a) Desarrollo de actitudes positivas basadas en el respeto y en la posibilidad de cooperación hacia los sujetos con formas culturales distintas,

trabajando a la vez en el desarrollo de un espíritu crítico con respecto a cualquier tipo de acción social que vulnere este principio.

- b) Desarrollo de un espíritu interculturalista y de cooperación y solidaridad internacional.
- c) Configuración de un currículum coherente con principios claves como:
  - Compromiso de respeto y disponibilidad de cooperación.
  - Que se introduzcan perspectivas no excesivamente limitadas a lo propio, sino un currículum enriquecido culturalmente.
  - Que se atienda a una combinación de espacios de acción común y cooperación entre los diversos grupos, conjugando a la vez, espacios especializados donde se pueda trabajar aquello propio de cada grupo.
- d) Tomar lo intercultural como texto y a la vez como contexto. Es decir, definir un currículum que implique una propuesta formativa común en un contexto diversificado, ya que es en este contexto diversificado y plural donde tiene lugar la acción formativa. Pero al mismo tiempo se deberá ofrecer una propuesta formativa intercultural, es decir, en el propio currículum se deberá incorporar la diversidad cultural como característica de su estructura y de sus contenidos.
- e) Implicación de los diversos agentes sociales y de toda la comunidad educativa en la definición de programas de educación intercultural, bajo el compromiso y consenso de todos ellos.
- f) Vinculación del tema intercultural con las restantes áreas de aprendizaje, es decir, interdisciplinariedad. Para lograr que todo este planteamiento interdisciplinar adquiera cuerpo y sea eficaz, será preciso que se contemple en el Proyecto Curricular del Centro.

LLUCH y SALINAS (1997) nos proponen tres ámbitos de trabajo para llevar a cabo la educación intercultural, desde el Proyecto Educativo de Centro, el desarrollo del currículo y las distintas propuestas para el aula, con objeto de parcelar los distintos ámbitos de trabajo. Algunas de sus propuestas son las siguientes:

- Desde el Proyecto Educativo de Centro:
  - Analizar el contexto sociocultural del centro: ya que ello definirá el enfoque de todo desarrollo posterior. Se trata de superar una

concepción de diversidad centrada en la detección de minorías culturales visibles (gitanos, inmigrantes extranjeros,...) para atender también a otros factores menos visibles pero igualmente importantes (inmigrantes de otras comunidades del Estado español, contexto rural, clase social,...).

- Caracterizar el PEC como intercultural: asunción por parte del centro de la defensa del pluralismo como rasgo de identidad. Para ello deberá plantear una actitud global que posibilite tal elección.
- Plantear objetivos educativos interculturales en el PEC: tales objetivos nos ayudarán a analizar la coherencia entre lo que hacemos y la tendencia que apuntan tales objetivos.
- A través del desarrollo curricular:
  - Análisis y revisión crítica: un currículum intercultural debería reflexionar sobre la representatividad de los contenidos seleccionados; la relación entre aquello que queremos enseñar y su significado en el contexto sociocultural del alumnado; la relevancia de los aprendizajes que proponemos; la utilidad de nuestra metodología para producir interacciones e intercambiar significados y la diversificación en el uso de estrategias didácticas y materiales curriculares.
  - Analizar de forma crítica nuestro proyecto curricular, ya que se pueden encontrar claros ejemplos de asimilación cultural e imposición de la cultura dominante; segregación o exclusión (grupos paralelos, estereotipos, prejuicios y generalizaciones, anticipación de las posibilidades académicas de determinados grupos...); y trivialización de la diferenciación cultural, desacreditación, exotismo cultural, esencialismo.
  - Utilizar la interculturalidad como eje transversal: mediante la utilización sistemática de la cultura experiencial de los alumnos en los aprendizajes, el análisis del currículo ordinario para evidenciar los aspectos culturales que subyacen en los contenidos, la comprensión y conceptualización de la realidad social desde diversas perspectivas culturales (presentes o no en el contexto), la problematización y

contextualización de los contenidos, la diversificación de los materiales que los explican, etc...

- A través de propuestas para el aula:
  - Utilizar principios metodológicos interculturales: como crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales de todos los alumnos; favorecer que tales referentes culturales confluyan e interactúen, cuidando el modo en el que los intercambios se producen. Se debe utilizar la diversificación sistemáticamente y enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio.
  - Analizar los materiales curriculares que utilizamos: ya que en ellos hay ya implícita una concepción sobre el tratamiento que merece la diversidad y ello supone un sesgo que aparece transversalmente, por lo que es interesante hacer explícito el planteamiento que subyace en estos materiales.
  - Trabajar los tópicos del currículo desde una perspectiva intercultural: más que añadir contenidos, se trata de trabajar de otra manera los contenidos ordinarios para poner de relieve en su explicación perspectivas culturales diferentes, evidenciar que los contenidos son productos socioculturales y que hay que entenderlos desde diversas explicaciones culturales.

Como podemos comprobar, el abanico de posibilidades para trabajar la educación intercultural es muy amplio, siendo muy numerosos los recursos que podemos utilizar para crear en el centro y en el aula un clima de respeto y de comprensión mutua entre los alumnos. En cualquier caso, será fundamental que el profesorado arbitre los medios necesarios para trasladar la educación intercultural a las aulas. También es imprescindible que desde las Administraciones Educativas se apoyen todas estas actuaciones, impulsando las acciones necesarias en materia de política educativa y dotándolas de los recursos necesarios para hacerlas realidad; tal y como afirma RIST (1984:71) "los interesados en formación de políticas y desarrollo de programas para los estudiantes de una minoría inmigrante o lingüística harían bien en considerar con mucho cuidado la cuestión de la aplicación. Resultan importantes el conjunto de cuestiones relativas al

adiestramiento de personal, a las instalaciones, al curriculum, a la participación de los padres y de la comunidad, a las estrategias para que se corresponda la administración del programa con los objetivos de éste y a la asignación de los recursos públicos. Si en esa aplicación no se atiende a una sola, o peor aún, a varias de estas cuestiones, quedaría gravemente comprometida su capacidad para lograr los objetivos expresados".

## **8. EL AUTOCONCEPTO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.**

El autoconcepto es uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta por cualquier estudioso que pretenda abordar aspectos relacionados con la conducta y la personalidad humana.

La delimitación del significado exacto de este término presupone una dificultad previa, puesto que son muchos los términos que conforman una red, en ocasiones impregnada de una cierta ambigüedad, que exige una aclaración conceptual a priori. En este sentido, CARDENAL (1991:33) afirma que "al leer trabajos sobre el sí mismo, aparecen numerosas acepciones que se refieren a ese concepto, por ejemplo, autopercepción, autoconciencia, autoobservación, autoconocimiento, autorregulación, autorrespuesta, autoevaluación, autoimagen, autoaceptación, autoestima, autodirección, autocontrol, autoconcepto, autoatención, y seguramente algún otro -auto". Efectivamente, basta con revisar la literatura sobre el tema para darnos cuenta de dicha realidad; intentemos pues clarificar el concepto que nos ocupa.

Es obligado comenzar haciendo referencia a la aportación realizada por C.R. ROGERS, padre del enfoque fenomenológico, según el cual, la persona percibe el mundo, la realidad que le rodea, de un modo singular y único, por lo que la conducta del sujeto estará determinada por la forma en que percibe la realidad exterior; ello implicará, como afirma BERMÚDEZ (1984) que si el científico quiere explicar la conducta deberá tratar de comprender los fenómenos de la experiencia subjetiva. Desde esta perspectiva, ROGERS (1986:425) presenta la siguiente definición del término autoconcepto:

"El autoconcepto es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia; estaría integrada esta estructura por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los preceptos y conceptos de sí en relación con los demás y con el ambiente, las cualidades

valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos, y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. Por lo tanto, es el cuadro organizado que existe en la conciencia, ya sea como figura o como fondo de sí-mismo y de sí-mismo en relación, junto con los valores positivos o negativos que se asocian con esas cualidades o relaciones, tal como se percibe que existen en el presente, pasado o futuro”.

Otra conceptualización del término nos habla del autoconcepto como la parte cognitiva de la autoestima. Todas las personas tenemos un concepto de las cosas y de la gente que nos rodea; opinamos sobre los demás, tenemos formada una idea sobre cómo es cada uno; pero ¿tenemos una idea sobre nosotros mismos?. ¿nos hemos formado una opinión sobre nosotros mismos?, ¿qué pensamos de nosotros mismos?. Indudablemente algo pensamos sobre quiénes somos, qué hacemos, cómo lo hacemos y para qué. La respuesta a todas estas preguntas da lugar al autoconcepto, es decir, lo que pensamos de nosotros mismos como personas. El autoconcepto respondería a la pregunta ¿qué clase de persona somos? (VALLÉS, 1998:14).

Como podemos comprobar el autoconcepto hace referencia a la idea que tenemos sobre nosotros mismos, pero esta idea difícilmente es aséptica, es decir, cuando a una persona le preguntamos “¿cómo eres?”, tenderá a realizar juicios de valor sobre su propio yo, de ahí la estrecha relación entre autoconcepto y autoestima.

Es clarificadora la aportación de COOPERSMITH (1967:4), para el cual “la autoestima es la evaluación que el individuo hace y mantiene ordinariamente respecto de sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, importante, con éxito y valioso (...). La autoestima es un juicio personal de valor que se manifiesta en las actitudes del individuo”, o más recientemente CARDENAL(1999:14) aborda el término autoestima como “el conjunto de valoraciones y evaluaciones que se traducen en sentimientos, opiniones y comportamientos, sobre la configuración organizada de percepciones, de autoconceptos y de autoimágenes que tiene el sujeto de forma consciente, y que pueden ser autoinformados por el individuo, a pesar de que, a veces, pueden estar influidos por contenidos inconscientes”.

Con objeto de clarificar el concepto de autoestima podemos señalar las siguientes dimensiones definatorias:

- Es un sentimiento de capacidad personal.
  - Es un sentimiento de valía personal.
  - La autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo.
  - La autoestima refleja el juicio de valor que nos hacemos a nosotros mismos.
  - La autoestima es necesaria para enfrentarse a los problemas de la vida y superarlos.
  - Tener una buena autoestima es sentirse confiado para superar los problemas.
- (VALLÉS, 1998).

Por tanto, observamos que el autoconcepto es una dimensión de la autoestima; el individuo tiene un concepto de sí mismo, una idea sobre su propio ser, y dicha idea va a repercutir directamente sobre la forma de actuar y de afrontar la vida, por lo que “hablar de autoestima implica que el sujeto se ha autoobservado, que tiene conciencia de sí, que posee un concepto de sí, que hace una autoevaluación y que tiene una determinada autoestima” (CARDENAL, 1999:35).

Continuamos asistiendo a la estrecha relación que guardan aquellos conceptos a los que hacíamos referencia al comienzo de esta aproximación teórica. Es importante señalar que no todos los autores confieren las mismas características definitorias a los mismos conceptos, e incluso a veces utilizan términos diferentes para explicar un mismo fenómeno, aunque eso sí, todos los autores consultados realizan un esfuerzo preliminar de conceptualización antes de abordar de manera profunda el término autoconcepto. En esta línea, para BURNS (1990), el autoconcepto combina:

- a) la autoimagen: lo que una persona ve cuando se mira a sí misma.
- b) La intensidad afectiva: el grado de profundidad con el que la persona experimenta las diversas facetas de su imagen.
- c) La autoevaluación: si la persona tiene una opinión favorable/desfavorable de los diversos aspectos de su imagen.
- d) La predisposición conductual: lo que la persona es más probable que haga en respuesta a la evaluación de sí misma.

Efectivamente, la relación conducta-autoconcepto es inmediata, de ahí la importancia de tener en cuenta este constructo psicológico dentro del terreno educativo, puesto que la forma de actuar del sujeto estará ajustada al concepto que tenga de sí mismo: parte de nuestro estudio intenta profundizar en dicha relación.

La aportación que realiza VALLÉS (1998) va dirigida a clarificar la posible confusión terminológica:

- El autoconcepto es lo que pensamos de nosotros mismos como personas.
- La autoimagen es cómo nos vemos.
- La autoestima es el valor que nos damos a nosotros mismos.

De esta forma los tres términos van necesariamente vinculados. Si pensamos que somos una buena persona (autoconcepto), nos podemos ver bien a nosotros mismos (autoimagen) y como consecuencia nos valoraremos como importantes por lo que pensamos y hacemos (autoestima).

Es necesario hacer referencia a la evolución del autoconcepto. En este sentido la mayoría de los autores exponen que autoconcepto y autoestima surgen de forma paralela; a partir de los dos años comienza la identificación sexual, es cuando el niño comienza a realizar distinciones entre sexos, periodo que finaliza sobre los 6-7 años.

La etapa escolar es sumamente importante puesto que “llevará al niño a darse cuenta de sus logros académicos, de la popularidad ante sus semejantes y de las reacciones de los profesores ante sus gestos, actitudes, éxitos o fracasos, todo lo cual irá incrementando el sentido de la identidad y repercutirá sobre la aceptación de sí mismo, formándose y consolidándose su autoestima” (CARDENAL, 1999:74).

Sin embargo, es la adolescencia el momento “clave” en el cual el niño alcanza ya el concepto de sí-mismo; ahora bien, es también un periodo en el que el joven tiene que hacer frente a una etapa de cambios, de desarrollo, que puede actuar sobre su autoconcepto y autoestima de manera desestabilizante. Es éste un periodo crítico para el desarrollo de ambos constructos, siendo la etapa en la que el sujeto necesita hacerse con una firme identidad, es decir, “saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro” (MARSELLACH, 1998).

En cualquier caso, una cuestión de suma importancia reside en indagar cuáles serán las repercusiones que tendrán en la conducta del sujeto la presencia de un alto o bajo autoconcepto. J.L. GARCÍA (1998) aporta un programa de desarrollo del autoconcepto, en el cual nos expone las características de los niños que tienen mucha

o poca autoestima<sup>\*</sup>. Siguiendo a este autor, podemos elaborar un esquema de las principales características de un niño con alta autoestima:

- actuará con independencia: elegirá y decidirá como emplear el tiempo, el dinero, sus ropas, sus ocupaciones, etc. Buscará amigos y entretenimientos por sí solo.
- Asumirá responsabilidades con facilidad: actuará con prontitud y seguridad en sí mismo y, sin que haya que pedírselo, asumirá la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes.
- Afrontará nuevos retos con entusiasmo: le interesarán tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y poner en práctica, e irá a ellas con confianza.
- Estará orgulloso de sus logros: se sentirá contento al finalizar un trabajo. Lo mostrará a personas cercanas y tendrá una fuerte motivación intrínseca.
- Demostrará amplitud de emociones y sentimientos: De forma espontánea sabrá reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto y, en general, sabrá pasar por distintas emociones sin reprimirse.
- Tolerará bien la frustración: sabrá encarar las frustraciones de distintas maneras, esperando, riéndose de sí mismo, replicando, etc., y será capaz de hablar de lo que le entristece.
- Se sentirá capaz de influir en otros: tendrá confianza en las impresiones y en el efecto que él produce sobre los demás miembros de la familia, sobre los amigos, e incluso, sobre las personas con autoridad: los profesores, el jefe, etc.

En resumen podemos comprobar que la seguridad, la simpatía o la autonomía son algunos rasgos caracterizadores de los niños con alta autoestima, lo cual influirá de manera directa sobre las distintas dimensiones de su vida, entre ellas, claro está, su vida escolar; un niño que se siente seguro de sí mismo, que es capaz de mantener relaciones armoniosas con sus compañeros y que tiene un aceptable grado de autonomía posee una sólida base para desenvolverse exitosamente en el marco escolar.

Por otra parte, un niño con poca autoestima presentará los siguientes rasgos característicos:

---

<sup>\*</sup> Este autor emplea indistintamente los términos autoconcepto y autoestima.

- Desmerecerá su talento: dirá “no puedo hacer eso o aquello...No sé como se hace...No lo aprenderé nunca”.
- Sentirá que los demás no le valoran: se sentirá inseguro o decididamente negativo sobre el afecto o el apoyo que le prestan sus padres y amigos.
- Se sentirá impotente: las actitudes y los actos de estos niños estarán llenos de falta de seguridad e incluso de ineptitud. Encaráretos y dificultades sin ningún convencimiento de poder superarlos.
- Se dejará influir por otros con facilidad: cambiará de ideas y de comportamiento con mucha frecuencia, según con quién esté: le manipularán otras personalidades más fuertes.
- Tendrá pobreza de emociones y sentimientos: repetirá una y otra vez unas pocas expresiones emocionales, como el descuido, la inflexibilidad, la histeria, el enfurruñamiento. Los padres podrán ser capaces de predecir qué tipo de respuesta dará ante una determinada situación.
- Evitará las situaciones que le provoquen ansiedad: tendrá escasa tolerancia ante las circunstancias que le provoquen angustia, temor, ira o sensación de caos. Evidentemente ello implicará que el niño no acepte con agrado enfrentarse a situaciones nuevas o desconocidas que supongan nuevos retos.
- Se pondrá a la defensiva y se frustrará con facilidad: será una persona incapaz de aceptar las críticas o las peticiones inesperadas, y pondrá excusas para justificar su comportamiento.
- Echará la culpa a otro de sus debilidades: rara vez admitirá errores y la mayoría de las veces atribuirá a otros o a la mala suerte la causa de sus dificultades.

En resumen nos encontramos una serie de rasgos contrarios a los descritos anteriormente cuando tratábamos las características de los niños con alta autoestima, es decir, nos encontramos con niños caracterizados por la inseguridad, la dispatía o la dependencia, algo que influirá de manera negativa a la hora de desenvolverse en el marco escolar, a la hora de establecer relaciones con sus compañeros y con sus profesores.

Como vemos, el autoconcepto, y por extensión la autoestima influyen en un amplio abanico de dimensiones, teniendo un efecto directo sobre la personalidad del sujeto y sobre sus formas de comportamiento. Como no, también esta influencia recae

sobre el rendimiento académico del alumno; en este sentido BURNS (1990) expone cómo algunos estudios interculturales a gran escala realizados por SMITH, nos ofrecen indicaciones poderosas acerca de la contribución del autoconcepto en el comportamiento académico. A partir de los datos recogidos de 37 muestras que comprendían 5777 niños entre 9 y 11 años de edad, Smith comprobó que las variables ofrecían las correlaciones más altas con el rendimiento académico, correspondían a las actitudes hacia el yo y la motivación personal. El uso de estos elementos del autoconcepto permitió a SMITH, en más del doble, pronosticar con exactitud el rendimiento y el “abandono de la escuela en sus muestras”.

Prosigue BURNS señalando que “la falta de autoaceptación se relaciona fuertemente con la inhabilidad para aceptar a los demás, pero saber si esto puede convertirse en una necesidad de agresión hacia los otros, y simbólicamente hacia la sociedad, es tema de conjeturas” (1990:285). Como hemos comentado anteriormente, nuestro estudio profundiza en la relación autoconcepto-conducta agresiva en un contexto multicultural, demostrando empíricamente una relación de concomitancia entre bajo nivel de autoconcepto y alto nivel de agresividad y viceversa.

## **9. LA AGRESIVIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

Para abordar el complejo problema que supone la agresividad en el marco escolar será necesario plantearse qué entendemos por este concepto. Son muchos los autores que, desde el campo de la psicología social y de la psicología de la personalidad, abordan este aspecto, confiriéndole distintas definiciones. En este sentido, y siguiendo a BUSS (1961), podemos conceptualizar la agresividad “como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo”; por su parte BANDURA (1973) define la agresividad como “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”. Obsérvese que BANDURA incluye ya una alusión a la dimensión social de la agresividad, haciendo referencia al valor que la sociedad otorga a las conductas de las personas, de manera que es la propia sociedad la que califica de agresivos ciertos comportamientos, lo cual puede servir para comprender el hecho de que en función de la sociedad que tratemos haya distintas conductas que pueden ser o no calificadas como agresivas. PATTERSON (1977) expone que la agresividad es “un evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otras personas”, y más recientemente BERKOWITZ (1996)

conceptualiza la agresividad como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien”. En definitiva, comprobamos que cuando hablamos de agresividad nos estamos refiriendo a una acción intencional que provoca daño en otra persona u objeto. Ahora bien, es conveniente distinguir entre distintos tipos de agresividad. En esta línea FROMM (1977), distingue entre agresividad benigna y maligna; mientras la primera hace referencia a aquellas conductas agresivas cuyo fin es la propia supervivencia del individuo, la protección de sus descendientes o de su territorio, la agresividad maligna sería aquella cuyo objetivo no es otro que causar daño. En esta misma línea otros autores (BERKOWITZ, 1996; CERESO, 1998), distinguen entre agresión instrumental y agresión emocional: la agresión instrumental se refiere a aquellos ataques efectuados con el propósito de obtener un objetivo como dinero, status social, fortalecimiento de la propia identidad o la eliminación de una situación desagradable, es decir, la conducta agresiva “sirve de instrumento para...”. Sin embargo, cuando los ataques, la agresión, surge de una activación emocional intensa y trata de herir a otro, entonces podemos hablar de agresividad emocional, hostil o afectiva.

Tal como expone PEARCE (1996), la palabra “agresión” viene del latín *aggressio*, que significa “atacar”. Quiere decir que alguien está dispuesto a imponer su voluntad por la fuerza sobre alguien o algo, aunque pueda dañarle física o psicológicamente. Existe una relación muy estrecha entre agresividad e ira, aunque a veces no van juntas, como en ciertos tipos de burlas e intimidaciones motivadas por el deseo de ser superior o dominar a otra persona o grupo. Sin embargo, hay a menudo un sentimiento de ira y resentimiento subyacente que se proyecta sobre alguna pobre víctima, incluso en lo que parezca una simple intimidación. Efectivamente, comprobamos que el sentimiento de ira acompaña a la agresividad, pero no tiene por qué ser la causa de la agresión, como materialización de esa agresividad. En este sentido, BERKOWITZ (1996:82) puntualiza que “el concepto de ira como una experiencia que surge de y está constituida por la conciencia de las personas de sus cambios fisiológicos asociados con la agresión, reacciones expresivo-motoras e ideas y recuerdos tiene una importante implicación”. Mantiene que la instigación a la agresión se deriva de una estimulación interna relacionada con la agresión pero es sólo paralela a los sentimientos y no es producida por la ira experimentada.

Llegados a este punto cabría preguntarse acerca del porqué de la agresividad, lo cual podría derivarnos en un intento por esclarecer si ésta es debida a factores biológicos, sociales o una interacción de ambos. Obviamente no pretendemos dar respuesta en la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral a un problema que sigue siendo objeto de arduas investigaciones en el campo de la psicología, de la psiquiatría o de la sociología, pero si consideramos necesario hacer alguna referencia a aquellos factores que de una u otra manera influyen en la aparición y desarrollo de las conductas agresivas. En este sentido, la profesora CERESO (1998) nos expone cómo a través de la observación de las cuantiosas muestras de agresión que se producen no sólo en los demás, sino también en nosotros mismos, en todas las culturas y a través de todas la épocas de la humanidad, hay para quiénes la explicación a este fenómeno es que “nacimos así”, lo que implica que ésta sea una característica consustancial al hombre. A pesar de ello, puntualiza que “dicha explicación no basta para comprender la naturaleza de la agresión humana” (1998:18).

En un intento por establecer cuáles son los factores que influyen en la conducta agresiva, la profesora SERRANO (1997) los divide en factores socioculturales, entre los que destaca a la familia y aquellos que se derivan de ambientes más amplios, como el barrio o los amigos; factores orgánicos, refiriéndose a factores hormonales y mecanismos cerebrales que influyen en la conducta agresiva; y factores relacionados con el déficit de las habilidades necesarias, como el déficit en habilidades de mediación verbal, habilidades cognitivas o en habilidades sociales.

El profesor VERA (1998:145), refiriéndose a las influencias del medio, expone que éstas pueden ser físicas, psicológicas y sociales, y contribuyen a modelar nuestra forma de ser. Por ello -continúa- para que haya un desarrollo normal se han de cubrir las necesidades físicas y psicológicas mínimas, se han de propiciar experiencias de aprendizaje positivas que refuercen la autoestima y el aprecio por las cosas y los seres, y han de ofrecerse modelos de comportamiento claros, razonables, capaces de transmitir criterios para deslindar el bien del mal y un sentido de la disciplina.

Son muchas las teorías que han abordado el estudio y la investigación sobre la agresividad. En este sentido, y realizando un intento de sistematización, MACKAL (1983), clasifica las distintas teorías sobre la agresión en función del elemento que considera determinante para su formulación, agrupándolas en seis categorías distintas:

- Teoría del dolor: que, basándose en el condicionamiento clásico, sostiene que ante un estímulo adverso tendemos a responder con agresividad.
- Teoría de la frustración-agresión: según la cual, un estado de privación será el desencadenante de la conducta agresiva.
- Perspectiva sociológica: que estudia el fenómeno de la agresión como una forma de conducta colectiva.
- Teoría catártica: que considera la agresividad como una forma de desahogo de la tensión negativa acumulada.
- Teoría etológica: basada en la idea de que estilos agresivos de conductas de subespecies específicas son heredados por el hombre como miembro de una escala filogenética.
- Teoría bioquímica de la agresión: según la cual, ésta se produce por una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo.

Comprobamos de esta forma los distintos enfoques desde los que se aborda el estudio de la agresividad, lo cual es un claro exponente de la complejidad del problema que abordamos. Siguiendo en esta línea, y para lograr una mayor comprensión del tema, SERRANO (1997), siguiendo a BUSS (1961) distingue entre distintas variables intervinientes en el comportamiento agresivo, clasificándolas en tres grupos:

- Según la modalidad, puede tratarse de agresión física (por ejemplo un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nociva para el otro organismo, como, por ejemplo, amenazar o rechazar).
- Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal, como divulgar un cotilleo, o física, como destruir la propiedad de alguien).
- Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa (que incluye todas las conductas hasta aquí mencionadas) o pasiva (como impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo, o como negativismo). La agresión pasiva normalmente suele ser directa, pero a veces puede manifestarse indirectamente.

En esta clasificación elaborada por BUSS, podemos observar distintas características que puede darse en la conducta agresiva, aunque la característica más sobresaliente sería el deseo de herir; el agresor desea hacer daño a otro individuo que

a su vez tratará de evitarlo. Esto significa que el agresor sabe que al otro no le gusta lo que está haciendo; no es necesario pues esperar que el grupo evalúe su comportamiento como “violación de normas sociales”, sino que es su víctima quien le proporciona información directa sobre las consecuencias negativas de su acción, aunque este conocimiento, con frecuencia, lejos de ejercer una influencia disuasiva, le sirve de refuerzo para mantener las conductas agresivas (CEREZO, 1998).

Llegados a este punto cabría profundizar en la evolución de la conducta agresiva. La profesora SERRANO (1997) describe esta evolución atendiendo a la distinción, anteriormente apuntada, entre conducta agresiva instrumental y conducta agresiva hostil, señalando que en el niño muy pequeño el comportamiento agresivo más frecuente es el instrumental (FLAKE-HOBSON, ROBINSON y SKEEN, 1983). Entre los dos y cinco años, se observa un declive gradual en la agresión instrumental, al tiempo que se observa un incremento en la agresión hostil (HARTUP, 1974). La aparición de ademanes de amenaza y el enfocar la agresión hacia objetos específico es también más común en esta edad (MACCOBY, 1980). Entre los seis y ocho años se observa menor número de agresión total que al principio. Sin embargo, hay una proporción más alta de agresividad hostil que instrumental (FLAKE-HOBSON, ROBINSON y SKEEN, 1983). Otros estudios sugieren una mayor propensión hacia patrones más estables de agresión física en los primeros años, así como una mayor probabilidad de que los niños mayores usen otras formas de agresión, como por ejemplo de tipo verbal, que los más jóvenes (OLWEUS, 1979).

Otro estudio referente a la evolución de la agresividad es el que realiza BOLMAN, (1974): según este autor, de los cuatro a los siete años ésta se manifiesta en forma de enojos, celos y envidia, orientándose de manera general hacia los padres con el objetivo de dar salida al conflicto amor-odio que genera la internalización de las normas sociales. Generalmente el objeto se desplaza hacia un hermano o chivo emisario, abundando los juegos agresivos. Entre los seis y catorce años van apareciendo diversas formas de agresión, como el enojo, fastidio, disgusto, envidia, celos, censura, etc. El objeto de estas agresiones se amplía de los padres a los hermanos, e incluso hacia el propio sujeto. La finalidad ahora es ganar, competir, asegurar la “justicia”, dominar los sentimientos. La racionalidad y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia, y son típicas la sublimación, la sustitución y la competencia. A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que

conformará la edad adulta y que incluye toda la gama de sentimientos modificados de agresión que se experimenta sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes. El objeto recurrente en esta etapa es uno mismo, y la finalidad es mantener el equilibrio emocional, en especial con relación a la autoestima (CEREZO, 1998).

Hasta ahora hemos estado abordando la agresividad a nivel general, pero ¿qué ocurre cuando esta agresividad se manifiesta en el marco escolar?. La agresividad que se produce entre escolares se conoce, internacionalmente, con el nombre de “fenómeno bullying”, lo cual supone que un agresor o grupo de agresores (también denominados bullies) hostigan a una víctima, algo que no tiene por que ocurrir de manera esporádica, sino que esta conducta agresiva puede alargarse considerablemente en el tiempo, en definitiva nos estamos refiriendo a “una relación de abuso de poder que se establece entre uno o más alumnos que generalmente agreden a uno o varios compañeros a los que consideran sus víctimas habituales” (CEREZO, 1997:114). Pero, ¿por qué estos alumnos siguen esas pautas de comportamiento que les llevan a agredir a sus compañeros escolares?. EKBLAD (1986), lo atribuye a una serie de determinantes sociales como son:

- Algunas pautas sociofamiliares de educación, encontrando una correlación positiva entre agresión general del escolar y el haber sido sometido a castigos físicos en casa.
- Algunas experiencias escolares, llegando a establecer una correlación negativa entre el expediente escolar y el control de la agresividad.
- Atendiendo al nivel de popularidad de los alumnos, encontrando que los alumnos agresivos tenían un mayor nivel de impopularidad.
- Atendiendo al tiempo que pasan los niños viendo la televisión, llegando a la conclusión de que aquellos niños que manifestaban ver la televisión todos los días de la semana no tienen una actitud positiva hacia la escuela, y mantienen relaciones con sus padres que consideran negativas.

Hemos podido comprobar algunas de los factores sociales que pueden actuar como desencadenantes de la agresividad en el contexto escolar. DOT (1988) aporta distintas manifestaciones de esta agresividad entre escolares, agrupándolas del siguiente modo:

- Agresión física, real o fingida: arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un puntapié, golpear un objeto.

- Destrucción de objetos, las posesiones o la producción de otros.
- Apropiación de objetos, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto cuya posesión se discute hasta el “robo” caracterizado.
- Agresiones verbales: disputas, insultos, ironías hirientes, etc.
- La delación, es decir, una falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto, lo que supone siempre apelar a la represión.
- Las agresiones dirigidas contra el adulto, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas del grupo etc.

Por su parte, las respuestas de las víctimas suelen ser:

- La lágrimas de aflicción o de cólera.
- Las llamadas de auxilio.
- La resistencia firme, sin contraagresión.
- Actitudes y conductas de sumisión.
- Todas aquellas conductas dirigidas a que un tercero acuda en socorro de la víctima y la consuele.

En definitiva, en este apartado hemos esbozado algunas ideas sobre un problema de especial gravedad, que siempre ha estado presente en las relaciones que se establecen dentro del marco escolar, si bien, actualmente, asistimos a una mayor preocupación social por esta realidad, como lo demuestra el amplio eco que están adquiriendo los acontecimientos relacionados con la agresividad escolar en los medios de información general.

## **10. EL PROFESOR ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

Para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Es por ello que se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria, y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos. En este sentido JORDAN (1988) expone que “lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como *especiales*,

posiblemente lleguen a ser –al menos en algunos lugares- hasta *mayoritarios* en el alumnado de la escuela pública”. Pues bien, podemos decir que en nuestro contexto ya sucede esta circunstancia, ya que hoy por hoy tenemos centros educativos en los que la cultura mayoritaria está representada por alumnos de etnia gitana o por alumnos inmigrantes, de manera que los alumnos “autóctonos” representan una minoría dentro de dichos centros.

Es por esto que el docente debe ser consciente de esta realidad y estar preparado para afrontarla. MUÑOZ SEDANO (1997) explica cómo la desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de la enseñanza del castellano como segunda lengua, da lugar en múltiples ocasiones a acciones improvisadas que no producen los resultados que serían deseables.

El profesor JORDÁN (1994) clarifica, en este sentido, la necesidad de que los profesores tuvieran una formación mínima en :

- a) Conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarias de sus alumnos.
- b) Formación para vivir los conflictos.
- c) Formación de actitudes marcadamente abiertas que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor.

Obsérvese que no se trata únicamente del conocimiento de la cultura de los alumnos culturalmente minoritarios –algo que por supuesto también es necesario- sino que además es importante que el profesor conozca las pautas necesarias para vivir y, por qué no, aprovechar esos conflictos que pueden surgir en clase. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el curriculum de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas de sus alumnos.

El profesor MARTÍNEZ (1998:9) explica que “el ejercicio del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares sin más, sino que debe integrar de forma, si se quiere transversal y/o también a través del trabajo sistemático organizado por áreas específicas de carácter ético o moral, nuevos contenidos que permitan responder a los retos más cruciales del momento sociocultural en el que vivimos”. Sin lugar a dudas uno de esos retos cruciales es el de la escolarización e integración del alumnado culturalmente minoritario. Ahora bien,

debemos tener presente que ello no es tarea fácil para un profesorado que ya de por sí debe hacer frente a una multiplicidad de situaciones y de retos educativos. La aparición de los temas transversales, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales de orden físico y psíquico o, centrándonos en el tema que nos ocupa, la integración en sus aulas de alumnos culturalmente minoritarios hace que el docente tenga que multiplicar sus esfuerzos. Tal como expone GIMÉNEZ (1993), esto hace que aparezcan tensiones entre los profesores, que se deban redoblar las energías que deben invertir en su trabajo, que hay mayor agobio por la sobrecarga de trabajo o que aparezca ansiedad al tener que enfrentar situaciones que ellos consideran que les exceden. En este mismo sentido se manifiesta el colectivo ANDALUCÍA ACOGE (2001:132) al explicar que “estos profesores tienen la sensación de estar apartados, aislados, desarmados, no lo bastante preparados, carentes de recursos adecuados, arrinconados entre las necesidades del programa y el tiempo que haría falta para completar las lagunas fundamentales”.

Efectivamente, el docente se encuentra ante nuevas situaciones educativas a la que tiene que dar respuestas, en muchas ocasiones, sin tener una adecuada formación para ello. Como ya ha sido comentado con anterioridad, los centros educativos caracterizados por la multiculturalidad de su alumnado son, en un porcentaje altamente significativo, centros ubicados en zonas de clases socialmente deprimidas, lo cual hace que la problemática a la que se tienen que enfrentar los profesores se vea reforzada. Tal como expone el profesor ESTEVE (1996:10), “no es exagerado afirmar que la labor del profesor de primaria que enseña en medios sociales desfavorecidos está más cercana al trabajo tradicional de un asistente social que al rol de un profesor”.

A raíz de un estudio llevada a cabo por el grupo de investigación de educación intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona se llega, entre otras muchas, a la conclusión de que el profesorado tiene un gran desconocimiento de los aspectos familiares y culturales de las minorías presentes en sus aulas, existiendo un porcentaje significativo de docentes que no consideran necesario conocer esos rasgos culturales (BARTOLOMÉ, 1997). Nos parece de suma importancia esta conclusión ya que, bajo nuestro punto de vista, el desconocimiento puede conducir al rechazo, algo a lo que ya aludíamos cuando tratábamos el tema de la identidad, es decir, que la preparación del docente en este sentido va a influir en las actitudes que el profesor muestre ante sus alumnos. CAMILLERI (1985:90) lo explica claramente al exponer que “cuando los

maestros se perciben competentes, seguros..., para enseñar a este tipo de niños, tienden a desaparecer las actitudes negativas respecto a ellos, como personas y como aprendices”.

Efectivamente, el tema de las actitudes del profesorado es fundamental. Respecto a ello, JORDÁN (1996) agrupa a los docentes en tres grupos:

- Un primer grupo de docentes que conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinas, deficitarias o, incluso, entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar.
- Un segundo grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas en el seno de la escuela. En este caso se puede llegar al hecho de incluir la diversidad cultural como tema del propio currículum escolar.
- Un tercer grupo de docentes que se muestra muy sensibilizado respecto al valor de las culturas minoritarias.

Obviamente, estas actitudes van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre estos alumnos, de manera que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños; en otras palabras, dicho profesor se limitará a “cubrir los mínimos exigibles” con esos alumnos. Por ello, “el docente deberá modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente genere en torno a los alumnos minoritarios, ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal” (DEL ARCO, 1998:108).

La importancia del tema de las actitudes del profesorado es tal que JORDÁN (1994:37) afirma de manera categórica que “si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando (*referida a la problemática que se le plantea al docente en contextos multiculturales*) quedaría resuelta casi en su totalidad”. El profesor ESTEVE (1996:8) hace también hincapié en la necesidad de este cambio al exponer que “en el momento actual, muchos profesores necesitan criticar su propia mentalidad para aceptar la presencia en las aulas de niños formados en sus primeros años en procesos de socialización dispares y claramente divergentes”; un centro educativo caracterizado por la multiculturalidad de su alumnado es un claro ejemplo de contexto en el que

coexisten niños que han sido socializados en valores, conductas, comportamientos, etc... que en algunas ocasiones difieren notablemente.

Ahora bien, cabría preguntarse si estas actitudes del profesorado está relacionadas con su edad, es decir, si el profesorado joven es más proclive a mostrar actitudes positivas ante la diversidad cultural que sus colegas de mayor edad o viceversa. En este sentido es necesario hacer referencia al estudio llevado a cabo por ALKAN y DE VREEDE (1990) sobre las opiniones del profesorado respecto al concepto de educación multicultural y su aplicación práctica en cuatro países europeos (Holanda, Francia, Gran Bretaña y República Federal Alemana), obteniendo como uno de sus resultados el hecho de que los profesores más jóvenes, es decir, aquellos menores de cuarenta años, y los más implicados en la enseñanza de alumnos de culturas minoritarias, tienden a mostrar actitudes más positivas que las de sus compañeros de más edad. En este sentido JORDÁN (1994), expone que a pesar de que los profesores más jóvenes puedan mostrar algunas actitudes más proclives hacia la educación multicultural, tampoco se puede afirmar que dichas actitudes disten mucho de las expuestas por sus colegas mayores. Al hilo de esta cuestión hace referencia a la investigación llevada a cabo por ORTEGA y MÍNGUEZ (1991) en la que se sondearon las actitudes de los estudiantes de magisterio en Murcia llegando a la conclusión de que alrededor del 50% de los futuros maestros mostraban actitudes negativas o indiferentes en aspectos como la promoción y defensa de las minorías étnicas.

Hasta ahora nos hemos estado refiriendo a la necesidad de que los docentes muestren una competencia y unas actitudes adecuadas hacia la educación intercultural. Es obligado, por tanto, detenernos en los programas de formación del profesorado en educación intercultural, algo que está íntimamente relacionado con lo expuesto anteriormente ya que como exponen CABRERA y sus colaboradores (1999:75), “existe un acuerdo entre los especialistas con relación a que el reto fundamental de la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodología que éste debería de dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, percepción de la realidad, modos de hacer, etc...”.

En cualquier caso, veamos algunas características que debieran cumplir estos programas. JORDÁN (1994) siguiendo a SLEETER (1990) expone que los programas

de formación de maestros en este campo solo pueden tener éxito si se basan en supuestos como los siguientes:

- a) No dirigirse únicamente a profesores concretos, en calidad de individuos.
- b) Los programas deberían abordar aquellos temas que respondan a las principales necesidades de cada centro concreto.
- c) Estos planes de formación habrían de centrarse en reestructurar los procesos de funcionamiento escolar, más que añadir puntualmente programas o actividades específicas.
- d) Cada proyecto debe asegurar un líder con una clara visión de lo que el profesorado (y la escuela como tal) están tratando de conseguir.
- e) Que el líder esté en conexión dinámica con algún experto externo, que proporcione orientación teórica y visión de conjunto.
- f) El profesorado ha de trabajar en equipo.
- g) Debe existir un proceso evaluador continuo de la experiencia formativa.

Si nos centramos en el contexto andaluz, encontramos el *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (JUNTA DE ANDALUCÍA, 2002). En dicho plan, con el objetivo de sistematizar las propuestas de formación permanente de los profesores, se exponen los cambios que se está produciendo en la función docente debido a las nuevas tendencias y cambios sociales. Algunos de estos cambios son:

- En las instituciones se ha producido la irrupción de las divisiones y las tensiones colectivas de clase, de género, étnicas (raciales, religiosas, lingüísticas) intercomunitarias (regionales, nacionales, migratorias), de las diferencias posibles de rechazo (físicas, de capacidad) o de las opciones susceptibles de conflicto (sexuales, políticas).
- Un modelo de sociedad, cada vez más plural, exige de la escuela que se promueva la cohesión social al tiempo que el respeto a la diversidad de valores educativos, debiendo encajar la ruptura del tradicional consenso en educación.
- Se han ampliado las expectativas sociales hacia la escuela esperando que desde la educación se dé respuesta a todos los crecientes problemas sociales (educación vial, educación para la salud, educación para la tolerancia, etc.)

Vemos de este modo que la formación del profesorado debe atender a las nuevas demandas de la sociedad, entre las que se encuentra, sin lugar a dudas, una educación que atienda a una diversidad cultural que cada vez está más presente.

CABRERA y sus colaboradores (1999) exponen un ejemplo de curriculum intercultural para la formación del profesorado explicando que el centro educativo parece ser el lugar más idóneo para la formación continua de los docentes, ya que las escuelas de las grandes ciudades son, hoy por hoy, verdaderos laboratorios donde se desarrollan prácticas ligadas a la diversidad cultural y lingüística.

<b>CURRICULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>PRINCIPIOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en educación multicultural antes de la intervención.</li> <li>- Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><u>COMPETENCIA COGNITIVA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación.</li> <li>- Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos.</li> <li>- Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA MULTICULTURAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la políticas educativas existentes y del modelo de educación multicultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.</li> <li>- Reflexionar sobre el curriculum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.</li> <li>- Aceptación de valores y actitudes inherentes a la educación multicultural y compromiso con ellos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><u>DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.</li> <li>- Conocer las culturas en contacto.</li> <li>- Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas.</li> <li>- Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar Diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.</li> <li>- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.</li> <li>- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.</li> <li>- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.</li> <li>- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.</li> <li>- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>

**SEGUNDA PARTE:**  
**INVESTIGACIÓN.**

## **11. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

El fenómeno de la interculturalidad se ha convertido en unos años en un tema de máximo interés para gran número de profesionales dedicados a distintos campos de estudio. Basta con revisar la literatura sobre el tema para darnos cuenta que la producción bibliográfica se ha multiplicado progresivamente a un ritmo vertiginoso; estudios sobre inmigración, sobre la situación de minorías étnicas en distintos países, sobre los derechos de estas minorías, sobre las políticas que en materia de diversidad cultural se están poniendo en funcionamiento, sobre programas para favorecer la inserción social de dichas minorías, y un largo etcétera de temáticas que ponen de manifiesto el creciente interés que el tema despierta tanto a nivel nacional como internacional.

Por su parte, la educación intercultural ha adquirido la consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que hacia los grupos minoritarios existen, así como para conseguir una interacción cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento que para el alumnado puede implicar dicha coexistencia.

Pero a pesar de ello, y tal como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo en las aulas va a suponer una dificultad añadida al ya de por sí complejo trabajo al que deben hacer frente los docentes en su día a día. Por ello, desde las Facultades de Educación, debemos promover las acciones necesarias para que, a través de los estudios y análisis pertinentes, se realicen aportaciones que sirvan de referencia de cara a mejorar la calidad educativa en dichos contextos.

En última instancia va a corresponder al profesor llevar a la práctica dichas aportaciones, lo cual va implicar la necesidad de un conocimiento de la realidad a la que tiene que hacer frente. En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, pretendiendo poner de relieve, por una parte, las concepciones que los profesores sostienen respecto a la educación intercultural, lo cual nos permitirá conocer de primera mano la manera en que los docentes afrontan el proceso educativo en un contexto de diversidad cultural y, por otro lado, profundizando en uno de los mayores problemas a los que tienen que hacer frente los docentes en su práctica educativa cotidiana, es decir, en el problema de la agresividad en el contexto

escolar, que en nuestro caso, es un contexto escolar caracterizado por la multiculturalidad del alumnado.

La conflictividad en los centros educativos es una realidad que cada vez se pone más de manifiesto en nuestra sociedad; claro ejemplo de ello lo demuestra el hecho de que los medios de comunicación se hagan eco de esta circunstancia en mayor medida que hace solo unos años. Esta situación es más patente en aquellos centros ubicados en zonas de clases socialmente deprimidas, que son, precisamente, aquellos en los que hay una mayor diversidad cultural a través de alumnos inmigrantes de distintas procedencias y de alumnos de etnia gitana. En este sentido JORDÁN (1994:23-24) expone que “cualquier análisis estadístico acerca de cómo se distribuye la demografía de los niños pertenecientes a etnias y culturas minoritarias constata que dicho alumnado se concentra en centros escolares públicos y, dentro de este sector, en colegios situados en contextos más bien marginados”. Por ello, hemos estimado oportuno realizar un acercamiento a esta realidad, conociendo como los docentes abordan la educación intercultural en sus centros y profundizando en los niveles de agresividad que presentan sus alumnos en función de su origen cultural; de esta manera, queda abierto el camino para que posteriores estudios ofrezcan al profesorado estrategias concretas de actuación ante estas circunstancias, ya que, tal como expone el profesor JORDÁN (1994:99), “supone una necesidad imperiosa el preparar a los profesores para poder afrontar unas condiciones de enseñanza tan distintas de las comúnmente asignadas a su rol profesional”.

## **12. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.**

Cómo ya ha sido comentado a lo largo de esta tesis, nuestro trabajo de campo se divide en dos partes claramente delimitadas que a su vez permanecen interrelacionadas; en un primera fase nos propusimos sondear *cuáles eran las concepciones de los profesores, como uno de los agentes fundamentales del proceso educativo, sobre la educación intercultural*, tomando como base su propia experiencia educativa cotidiana.

Una vez abordada esta cuestión nos planteamos tratar un aspecto específico derivado de la presencia de alumnos de diversas culturas en los centros escolares; dicho aspecto no es otro que *conocer los niveles de agresividad que presentan los*

*alumnos escolarizados en dichos centros, y su posible relación con el nivel de autoconcepto de estos alumnos.*

Partiendo de estos dos *objetivos generales* que vertebran nuestra Tesis Doctoral, nos planteamos los siguientes *objetivos específicos*:

- 1. Describir qué tratamiento conceden los profesores y directores a la educación intercultural en sus respectivos centros educativos.*
- 2. Identificar y describir los valores que se presentan a los alumnos más frecuentemente en el ámbito escolar en la zona de estudio.*
- 3. Conocer la importancia que el profesorado concede a valores, actitudes y normas con respecto al resto de los contenidos curriculares.*
- 4. Averiguar si el interculturalismo se identifica con un cambio metodológico y de contenido o sólo con el fomento de determinados valores y actitudes.*
- 5. Clarificar los problemas fundamentales que plantean en clase la presencia de distintos grupos culturales.*
- 6. Explorar los niveles de autoconcepto de los alumnos escolarizados en las zonas objeto de estudio tanto a nivel global como en función de su origen cultural.*
- 7. Explorar los niveles de agresividad que presentan dichos alumnos globalmente, así como en función de su pertenencia cultural.*
- 8. Buscar la relación entre las distintas subescalas de la prueba de autoconcepto de Piers-Harris con respecto a las subescalas de la prueba de mediadores cognitivos de la conducta agresiva.*
- 9. Estudiar la posible relación existente entre autoconcepto y agresividad de dichos alumnos atendiendo a su pertenencia cultural.*

De la misma manera, nos planteamos tres *hipótesis* centrales de trabajo, que son las siguientes:

- 1. Existe un mayor desconcierto en los profesores de Campo de Gibraltar de cara al desarrollo de la educación intercultural que en los profesores de Melilla.*
- 2. Los alumnos que presentan niveles bajos de autoconcepto tienden a recurrir en mayor medida a la utilización de conductas agresivas que aquellos compañeros cuyos niveles de autoconcepto son más elevados.*

3. *Para matizar la hipótesis anterior es necesario recurrir a las puntuaciones de las subescalas de autoconcepto: en concreto a la subescala de ansiedad y a la subescala de felicidad-satisfacción.*

Existen numerosas investigaciones en las que se ha constatado la relación entre un bajo autoconcepto y la tendencia a utilizar conductas agresivas (SCHOENFELD, 1988; LONG, 1990; WIEHE, 1991; KIRSCHNER, 1992). Sin embargo, en muchas ocasiones, esta relación entre una baja valoración de uno mismo y las tendencias agresivas se ha visto puesta en cuestión por el hecho de que numerosos agresores exhiben una muy alta consideración de sí mismos; a veces basada en una ideología en la que se atribuyen el derecho de someter a los demás porque se consideran integrantes de una raza superior, de un grupo aristocrático con derechos sobre el resto de los mortales, o de un grupo de elegidos facultados para exigir pleitesía a los demás. En la misma línea, RODKIN, FARMER, PEARL y VAN ACKER (2000), tras estudiar a un grupo de escolares que actuaban como líderes antisociales, observaron que éstos se caracterizaban a sí mismos como “populares, agresivos y físicamente competentes”, llegando a la conclusión de que los chicos altamente agresivos pueden estar entre los más valorados socialmente, sobre todo cuando representan a un grupo en minoría.

El trabajo de BUSHMAN y BAUMEISTER (1998) aporta una profundización esencial en la discusión sobre la influencia entre autoconcepto y reacciones agresivas. En efecto, estos autores particularizan el debate, hasta ese momento encerrado en la discusión de resultados de investigación contradictorios, adentrándose en el estudio específico de ciertas dimensiones concretas del autoconcepto, tal como son el narcisismo o el egotismo; es decir, la complacencia o la valoración exagerada de la propia personalidad. En un trabajo anterior, BAUMEISTER, SMART y BODEN (1996) habían propuesto la hipótesis del egotismo amenazado, según la cual, las reacciones más agresivas serían la resultante de una concepción muy positiva del yo y, al mismo tiempo, de una amenaza o puesta en cuestión por los otros; sin embargo, a la hora de concretar más su interpretación ponen el énfasis en la idea de que la agresión era una expresión del rechazo a su autoconcepto o de evaluaciones amenazantes para su autoestima recibidas de otras personas. Esta interpretación acaba dejando la discusión en el punto inicial, ya que establece un elemento subjetivo en la consideración de la

variable autoconcepto; en efecto, la idea defendida por Baumeister, Smart y Boden implica la afirmación de que el elemento central desencadenante de las reacciones agresivas es la amenaza a su autoestima, y los mismos autores reconocen que diferentes sujetos tienen muy distintos grados de tolerancia a la hora de valorar un incidente como una amenaza a su autoestima. En esta misma línea, ARIES, OLVER et al. (1998) estudian la estabilidad del autoconcepto, relacionándolo con la circunstancia de que, en una situación dada, los sujetos se encuentren en situación de mayoría o de minoría.

Aparece entonces el concepto de estabilidad de la autoestima, muy relacionado con el concepto clásico de seguridad en uno mismo, como el elemento catalizador de las reacciones agresivas. En esta línea, el trabajo de KERNIS, GRANNEMANN y BARCLAY (1989) llegaba a la conclusión de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima alta pero inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a las fluctuaciones de los éxitos y fracasos cotidianos. La discusión se desplaza entonces, desde la consideración de la alta o baja autoestima, hacia la estabilidad o inestabilidad del autoconcepto y a la posibilidad de que sea vulnerado por amenazas externas (KERNIS, CORNELL, SUN, BERRY y HARLOW, 1993). BUSHMAN y BAUMEISTER (1998:219) acaban concluyendo que: “Una autoestima alta y estable puede ser indiferente e impermeable ante una amenaza al ego, ya que la imagen de uno mismo permanece idéntica sin importar lo que ocurra, y entonces la hostilidad es mínima. En contraste, una autoestima alta pero inestable puede producir una alta sensibilidad ante las amenazas del ego, porque el individuo tiene mucho que perder y es vulnerable ante el sentimiento miserable de un ligero descenso en su autoestima y esta sensibilidad puede llevarle a un máximo de hostilidad”.

Profundizando entonces en el interior del concepto de autoestima, nos damos cuenta de que la estabilidad de la misma se relaciona con tres factores: seguridad en uno mismo, independencia con respecto al juicio de los demás, y empatía, es decir, el sentimiento de que las relaciones con los demás se basan en el acuerdo y la sintonía afectiva. Por el contrario, la inestabilidad de la autoestima se relaciona con los tres sentimientos contrarios: la inseguridad, la dependencia respecto al juicio de los demás, y la dispatía, es decir, la convicción de que los demás no me aceptan y

que mis relaciones con ellos están condicionadas por una profunda ruptura afectiva. Ahora bien, estos tres sentimientos forman parte de los elementos esenciales del autoconcepto que se intentan medir en las pruebas psicológicas diseñadas para estudiarlo. Si tomamos como referencia la escala de autoconcepto de PIERS-HARRIS, observamos que el concepto central de seguridad está en la base de las subescalas que intentan medir la imagen que el niño tiene de su propia conducta y de su autoconcepto intelectual y físico, ya que items como: “soy fuerte, soy listo, a menudo salgo voluntario en clase” y otros del mismo tipo nos hablan de la seguridad del sujeto en sí mismo; mientras que items de las mismas subescalas como: “soy patoso, se me olvida lo que aprendo, o me meto a menudo en líos” denotan relaciones con el sentimiento de inseguridad. La dependencia o independencia respecto al juicio de los demás aparece como soporte de la subescala de ansiedad, con items como: “suelo tener miedo, me preocupo mucho por las cosas”, al mismo tiempo que la subescala de popularidad vuelve a incidir en este sentimiento junto con la relación de empatía-dispatía que antes hemos comentado, con items como: “Caigo mal en clase, me resulta difícil encontrar amigos, me eligen de los últimos para jugar”, etc.

En definitiva, un sujeto con una alta consideración de sí mismo pero con una gran inestabilidad alcanzaría altas puntuaciones en las escalas de Conducta, Intelectual y Físico, pero no alcanzaría altas puntuaciones en las subescalas de Ansiedad, Popularidad y Felicidad-Satisfacción, por lo cual, a la hora de discutir la relación entre autoconcepto y conductas agresivas debemos descender al estudio pormenorizado de los valores que obtenemos en las diferentes subescalas, en lugar de considerar, exclusivamente, la puntuación total obtenida en el test. En cualquier caso, queda claro que el elemento desencadenante de la conducta agresiva no es el alto o bajo autoconcepto, sino el sentimiento de amenaza al autoconcepto, aunque, como hemos justificado más arriba, los sujetos pueden considerar un incidente como amenazante o no-amenazante, dependiendo de algunas dimensiones internas de su autoconcepto. Por esa razón, los sujetos narcisistas o egotistas, como señalan RHODEWALT, MADRIAN y CHENEY (1998) presentan una alta inestabilidad en su autoestima; ya que su grandioso autoconcepto tiene más posibilidades de interpretar como una amenaza cualquier comentario desfavorable, considerando intolerable el mínimo incidente que ponga en cuestión su pretendida superioridad

sobre los demás. Esta inestabilidad de su autoconcepto, según la investigación realizada por BUSHMAN y BAUMEISTER (1998), es la que estaría relacionada con una mayor tendencia a la conducta agresiva.

A partir de las dos hipótesis básicas a las que anteriormente hacíamos referencia, surgieron otras hipótesis de trabajo con la finalidad de profundizar de manera más particularizada en la problemática que pretendemos abordar:

- *Los profesores tienen un bajo conocimiento acerca de las peculiaridades culturales de los alumnos que están presentes en sus aulas.*
- *Los profesores conceden mayor importancia en clase a los conceptos enseñanza frente a valores, actitudes, procedimientos de trabajo y relaciones interpersonales.*
- *Los profesores necesitan asesoramiento para un adecuado desarrollo de la educación intercultural en sus centros y aulas.*
- *Los profesores identifican el desarrollo de la educación intercultural más con el fomento en sus alumnos de determinados valores que con un cambio en la metodología de clase.*
- *Existen diferencias en el nivel de autoconcepto de los alumnos escolarizados en Campo de Gibraltar respecto a sus compañeros escolarizados en Melilla.*
- *Existen diferencias en el nivel de autoconcepto de los alumnos en función de su origen cultural.*
- *Existen diferencias en los niveles de agresividad del alumnado escolarizado en Campo de Gibraltar respecto a sus compañeros escolarizados en Melilla.*
- *Existen diferencias en los niveles de agresividad del alumnado en función de su pertenencia cultural.*

### **13. ENFOQUE METODOLÓGICO.**

Nuestro estudio puede situarse en la combinación metodológica de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Tal como afirma CAMPILLO (1998), estaríamos en el umbral de lo semicuantitativo (y, por tanto, semicualitativo) toda vez que se ha superado la vieja distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

En los estudios de tipo cualitativo existen dos dimensiones de gran importancia que deben de ser atendidas por parte de cualquier investigador; nos estamos refiriendo a la fiabilidad y a la validez: “la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, es la medida en que se interpretan de forma correcta. No son recíprocas, es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica siempre fiabilidad” (PÉREZ SERRANO, 1994:78). Por tanto la fiabilidad va a hacer referencia a la posibilidad de que otro investigador utilice los mismos métodos y llegue a las mismas conclusiones, o en otras palabras, “los experimentos son fiables cuando al repetirse se obtienen los mismos resultados” (LEÓN y MONTERO, 1994:119) mientras que la validez implicará que sean correctas las interpretaciones que se realicen.

Veamos a continuación los aspectos referidos a la fiabilidad y a la validez:

- Fiabilidad: Tal y como expone PÉREZ SERRANO (1994), en los estudios de tipo cualitativo no puede existir una fiabilidad perfecta, debido a la complejidad de los fenómenos estudiados, en los que influyen un alto número de factores condicionantes. A pesar de ello, desde este estudio se ha intentado aumentar la fiabilidad haciendo constar a los profesores que no pretendíamos hacer una evaluación para la Administración Educativa ni para los Ayuntamientos, sino que únicamente queríamos conocer su opinión para tratar de mejorar, en la medida de lo posible, sus condiciones de trabajo. Por otra parte, el anonimato del cuestionario y la garantía de un tratamiento confidencial de los datos obtenidos iban dirigidos a disminuir los recelos que a priori pudiéramos despertar entre los docentes. Además de ello, decidimos no estar presentes cuando los profesores cumplimentaran los cuestionarios ya que esto hubiera podido propiciar la elección de la “respuesta socialmente deseada”. Para la realización de este estudio contamos con la inestimable colaboración de las Concejalías de Educación de los Ayuntamientos de La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras y de la Delegación Provincial de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla. A través de sus responsables de Educación pudimos conocer las características de los centros, ayudándonos a realizar la selección de los mismos, así como poniendo a nuestra disposición los

recursos necesarios para concertar entrevistas con los directores. Estas entrevistas, que en total fueron cuatro, una por cada localidad, iban dirigidas a informar a los directores de los centros de los objetivos de nuestra investigación, así como para planificar un calendario para la recogida de datos. A este respecto hemos de decir que decidimos dejar el cuestionario a los profesores el tiempo suficiente para que no se sintieran presionados a contestarlo en poco tiempo, con el consiguiente malestar que ello podía suponer. Gracias al asesoramiento de los responsables de educación pudimos conocer la distribución por zonas de los centros, el nivel social de cada zona, así como la distribución del alumnado inmigrante y gitano en Campo de Gibraltar, y hebreo y musulmán en Melilla.

- Validez: la *validez externa* de nuestro estudio se basa fundamentalmente en tres tipos de triangulación:
  - Triangulación de espacio: ya que no hemos limitado nuestro estudio a una sola localidad, sino a tres localidades de Campo de Gibraltar (La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras) y a la Ciudad Autónoma de Melilla. La muestra de esta última localidad actúa como grupo de control, ya que Melilla posee una larga tradición en el contacto intercultural. Tal como afirman LEÓN y MONTERO (1994), el calificativo de control se justifica porque es el grupo cuyo comportamiento nos sirve como punto de referencia. Dicha muestra de control corresponde al estudio “*La escolarización de inmigrantes en el Campo de Gibraltar*”, proyecto financiado con fondos FEDER bajo la dirección del Dr. ESTEVE ZARAZAGA.
  - Triangulación de investigadores: ya que hemos podido contrastar nuestras opiniones con la de otros colegas dedicados al mismo estudio. Esto supone un mayor nivel de objetividad en las interpretaciones que se realicen.
  - Triangulación metodológica: ya que hemos utilizado diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. En este sentido, para la primera parte de nuestra investigación, hemos contrastado los resultados obtenidos referentes a las concepciones de los profesores a

través del cuestionario que elaboramos a tal efecto y a través de un serie de entrevistas realizadas a distintos profesores y directores que ya habían cumplimentado el cuestionario. En la segunda parte de nuestro estudio, hemos aplicado distintas pruebas estadísticas a los datos referentes a los alumnos, lo cual implicará un aumento de la validez de los resultados obtenidos.

Por otra parte, y de cara a lograr un alto grado de *validez interna*, se ha intentado que el cuestionario recogiese aquella información que a priori pretendíamos estudiar. Para ello, después de distintas sesiones dedicadas a la elaboración del cuestionario, se decidió pasar una serie de *pruebas piloto* en distintos centros malagueños que tuvieran características lo más parecidas posible a los centros de la zona objeto de estudio. Con tal fin, nos pusimos en contacto con la Delegación Provincial de Educación de Málaga, los cuáles, tras conocer nuestras necesidades nos remitieron a dos centros de la Capital y uno de la Provincia, donde tuvimos ocasión de poner a prueba el cuestionario. Tras el análisis de las respuestas, así como de los comentarios que los docentes realizaron sobre el cuestionario, pudimos ajustarlo aún más, haciéndolo más comprensible para el profesorado. Hemos de decir, que esta prueba piloto nos sirvió para incluir algunos ítems en función de estos comentarios realizados por los docentes.

En lo referente a la colaboración de los docentes en este estudio, decir que para intentar que el grado de participación fuera lo más alto posible decidimos que los cuestionarios los entregaran los directores, ya que de este modo los profesores podían sentirse más cómodos que con la presencia de unos investigadores ajenos al centro. Por otra parte, les reiteramos a los directores que el fin de la investigación era mejorar su propia práctica docente, por lo que los beneficios del estudio revertirían a posteriori sobre ellos.

Si nos centramos en la parte de nuestra investigación en la que pretendemos sondear la posible relación entre el autoconcepto de los alumnos y la tendencia a recurrir a respuestas agresivas, nos estaremos situando más próximos al enfoque cuantitativo. Una vez recopilada toda la información procedimos al análisis estadístico de la misma, para lo cual, sometimos los datos a las siguientes pruebas estadísticas:

- *Prueba t de Student*: utilizada para realizar la comparación entre las medias que obtenemos en Campo de Gibraltar y Melilla.
- *Prueba de Ji-Cuadrado*: a través de la cual podemos comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre distintas distribuciones.
- *Prueba ANOVA*: análisis de la varianza que sirve para comparar las medias de distintos grupos simultáneamente. Se trata de una generalización de la prueba t de Student.
- *Coefficiente de correlación de Pearson*: con el objetivo de establecer las relaciones que existen entre dos variables.
- *Prueba Rho de Sperman*: al igual que con la prueba de correlación de Pearson, utilizamos la prueba Rho de Sperman para indagar en la relación existente entre dos variables, pero en este caso es utilizada para aquellas variables que no son paramétricas.

Respecto a las Instituciones y personas que han colaborado en el estudio, éstas han sido:

- Delegación Provincial de Educación de la Provincia de Málaga.
- Delegación Provincial de Educación de La Ciudad Autónoma de Melilla.
- Delegación Provincial de Educación de la Provincia de Cádiz.
- Excmo. Ayuntamiento de La Línea de la Concepción.
- Excmo. Ayuntamiento de San Roque.
- Excmo. Ayuntamiento de Algeciras.
- Directores de los Centros educativos que formaron parte de la muestra.
- Profesorado de los centros estudiados.
- Alumnos escolarizados en dichos centros.

## **14. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

### **14.1. Cuestionario para profesores.**

La elaboración del cuestionario que ha servido para recoger los datos de este estudio fue una labor compleja que necesitó de diversas sesiones de trabajo en equipo. A través de distintas fases, el cuestionario se fue depurando y ajustando a las necesidades del estudio ya que era objetivo fundamental recoger toda aquella

información que realmente nos era necesaria, intentando no dispersar las cuestiones para no alargar en exceso el cuestionario.

Era fundamental que las preguntas estuvieran planteadas lo más claramente posible para que los profesores pudieran contestarlas sin ningún tipo de problema y que no hubiera dudas en lo que respecta a la interpretación de su contenido. Con este objetivo, como ya hemos comentado anteriormente, decidimos realizar un *estudio piloto* en tres centros de nuestra provincia caracterizados por la escolarización de un alumnado culturalmente heterogéneo, y por tanto con un profesorado que contaba con experiencia educativa en un contexto multicultural. En dichos centros se pasaron un total de 15 cuestionarios (5 en cada centro) que fueron cumplimentados y devueltos por los profesores. Asimismo, y una vez cumplimentados los cuestionarios, procedimos a hablar con dichos profesores con el fin de que nos contaran las posibles dificultades que hubieran encontrado o incluso las carencias que hubieran podido apreciar en él.

FOX (1981) señala la conveniencia, a la hora de elaborar un cuestionario, de seguir un proceso que se desarrolla en cuatro fases:

- a) *Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo*: en este sentido, nuestro cuestionario fue reduciéndose a medida que iba pasando por las distintas fases de su elaboración, por lo que hemos dejado aquellos items que considerábamos imprescindibles de cara a los objetivos de nuestro estudio. Por otra parte, tuvimos la precaución de pasar los cuestionarios en los meses que no coincidieran con exámenes, principio o final de curso, ya que tales periodos son de mayor sobrecarga de trabajo para los docentes.
- b) *Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos*: la mayor parte de nuestro cuestionario se contesta marcando la casilla correspondiente. Únicamente el ítem 17 puede considerarse como cuestión abierta. En otros 11 items hemos dejado la opción de que el profesor expusiera, si lo consideraba oportuno, algún dato más acerca de lo que se preguntaba.
- c) *Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso*

*que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable:* la primera página de nuestro cuestionario está dedicada a tal fin. En ella expresamos la finalidad de nuestro estudio, los beneficios que sobre la práctica educativa puede suponer, así como el criterio de confidencialidad en el tratamiento de los datos que el grupo investigador se compromete a mantener.

- d) *Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no de solo una:* el equipo investigador se comprometió con los tres Ayuntamientos de Campo de Gibraltar y con la Delegación de Educación de Melilla a remitir los informes de investigación derivados del estudio.

Con nuestro cuestionario pretendíamos recoger fundamentalmente información de tipo cualitativo, de ahí que dentro de cada pregunta ofreciéramos a los docentes distintas opciones con el fin de dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que refleje razonablemente su respuesta. De esta manera, nosotros también obtenemos los datos que necesitamos y en la forma en que los necesitamos para responder al problema del estudio. Por ello intentamos en todo momento que las preguntas fueran claras, concretas y concisas en su formulación, que no pudieran dar lugar a interpretaciones inexactas, que en todo momento hubiera una coherencia gramatical entre la pregunta y las opciones que se planteaban dentro de ella y que las preguntas no sugirieran en modo alguno las respuestas. El tiempo necesario para contestar el cuestionario es de unos 25 minutos.

Respecto a la forma de las preguntas, “éstas suelen clasificarse en tres categorías: preguntas abiertas, preguntas cerradas o dicotómicas y preguntas de elección múltiple, que pueden ser con respuestas en abanico o de estimación” (RODRÍGUEZ y Otros, 1996:193). Veamos a continuación la estructura de nuestro cuestionario a través de la descripción de cada cuestión, el tipo de pregunta y las alternativas ofrecidas para cada respuesta:

Nº	DESCRIPCIÓN	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS
1	Procedencia de los alumnos inmigrantes que hay en clase del docente	Abierta	Libre
2	Presencia de la educación intercultural en el PCC	Cerrada (elegir una opción)	-Sí -No
3	Forma en que está presente la educación intercultural en el PCC	Opción múltiple (elegir las opciones que correspondan)	-Estudio de las religiones de los alumnos inmigrantes -Estudio de las actitudes y valores de los alumnos inmigrantes -Como tema transversal a tratar en distintas materias - A través de la acción tutorial - A través de un mayor tratamiento de valores que favorecen comprensión intercultural
4	Contemplación por parte del centro de las peculiaridades culturales de cada grupo	Opción múltiple (elegir las opciones correspondan)	-No -Sí: (en su caso): -Promoviendo intervenciones de los alumnos para explicar valores y costumbres de su cultura - Festejando en clase aquellos días en los que se celebra algo importante - Respetando las costumbres alimenticias - Integrando celebraciones folclóricas de las distintas culturas en el marco escolar
5	Conocimiento por parte del profesor de las características culturales de sus alumnos	Cerrada (de estimación)	Elegir un valor de 0 a 10
6	Problemas fundamentales que plantean en clase la presencia de distintos grupos culturales	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Elegir un valor de 0 a 10 en cada una de las siguientes variables diferenciadas por grupos culturales (Cultura Mayoritaria, Inmigrantes y Gitanos): - Automarginación - Fragmentación de la clase en subgrupos - Bromas no hirientes - Agresividad verbal - Peleas entre alumnos - Desprecio entre alumnos - Otras:

7	Problemas fundamentales que plantean en clase la presencia de distintos grupos culturales respecto al profesor y a la enseñanza	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Elegir un valor de 0 a 10 en cada una de las siguientes variables diferenciadas por grupos culturales (Cultura Mayoritaria, Inmigrantes y Gitanos): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas con el nivel de enseñanza</li> <li>- Desinterés familiar por la enseñanza</li> <li>- Valoración negativa de la institución escolar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absentismo escolar</li> <li>- Desconocimiento de las pautas de conducta</li> <li>- Desconocimiento de la lengua de enseñanza</li> </ul> </li> <li>- Condiciones sanitarias: infecciones, parásitos, etc.</li> <li>- Otras:</li> </ul>
8	Forma en la que actúa el profesor ante las dificultades anteriormente descritas	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Valorar de 0 a 10 todas las alternativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me inhibo. No hay nada que hacer <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se me plantean contradicciones que no sé cómo resolver</li> <li>- Estas dificultades me llevan a situaciones de ansiedad</li> </ul> </li> <li>- Intento enfrentarme a ellas aunque me resulte difícil</li> <li>- Planteo debates con los alumnos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trato cada uno de los problemas con los alumnos implicados</li> </ul> </li> <li>- Otras:</li> </ul>
9	Motivos por los que se producen los conflictos entre las distintas culturas	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Valorar de 0 a 10 todas las alternativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déficit académico</li> </ul> </li> <li>- Sus diferentes costumbres <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus diferentes valores</li> </ul> </li> <li>- Diferentes actitudes ante la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déficit intelectuales</li> <li>- Agresividad y peleas</li> </ul> </li> <li>- Otras:</li> </ul>
10	Valoración por parte de los docentes encuestados acerca de la posible presencia en el centro de profesores de distintas culturas	Cerrada (elegir una opción)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positivamente</li> <li>- Interesante sólo para actividades extracurriculares</li> <li>- Negativamente</li> <li>- No me lo planteo</li> </ul>
11	Presencia de debates	Cerrada (elegir una opción)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuentemente</li> </ul>

	sobre cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A veces</li> <li>- Nunca</li> </ul>
12	Realización de actividades donde colaboren conjuntamente alumnos de distintas culturas, padres y profesores	Opción múltiple (elegir las opciones que correspondan)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No</li> <li>- Sí (en su caso):</li> <li>- Exposiciones</li> <li>- Jornadas centradas en el conocimiento de distintas culturas</li> <li>- Salidas extraescolares</li> <li>- Deportes</li> <li>- Talleres de teatro, música,...</li> <li>- Escuela de padres</li> <li>- Otras:</li> </ul>
13	Valoración del trabajo del profesor con alumnos de otras culturas	Cerrada (elegir una opción)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy satisfactorio</li> <li>- Normal</li> <li>- Problemático</li> </ul>
14	Valoración por parte del docente acerca de la posibilidad de que los alumnos progresaran más si estudiaran en escuela de su misma cultura	Cerrada (elegir una opción por cultura)	Diferenciando por culturas (Mayoritaria, Gitanos e Inmigrantes): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy de acuerdo</li> <li>- De acuerdo</li> <li>- En desacuerdo</li> </ul>
15	Consideración por parte de los profesores de la preferencia de los alumnos pequeños acerca de su identidad	Cerrada (elegir una opción por cultura)	Diferenciando por culturas (Inmigrantes y Gitanos): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarse en la cultura mayoritaria pero manteniendo su propia identidad</li> <li>- Integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su propia identidad</li> <li>- Mantener su propia identidad por encima de su integración</li> </ul>
16	Consideración por parte de los profesores de la preferencia de los alumnos mayores acerca de su identidad	Cerrada (elegir una opción por cultura)	Diferenciando por culturas (Inmigrantes y Gitanos): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarse en la cultura mayoritaria pero manteniendo su propia identidad</li> <li>- Integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su propia identidad</li> <li>- Mantener su propia identidad por encima de su integración</li> </ul>
17	Valores educativos que trabajan los profesores para mejorar la educación intercultural en sus clases	Abierta	Libre
18	Consideración por parte	Cerrada (opción múltiple +	Elegir un valor de 0 a 10 en

	del profesor sobre el apoyo que la familia y la sociedad conceden a la enseñanza de dichos valores	estimación)	cada una de las siguientes variables diferenciadas por grupos culturales (Cultura Mayoritaria, Inmigrantes y Gitanos): - La familia - La sociedad
19	Importancia que el profesorado concede en sus clases a distintos aspectos de la enseñanza	Cerrada (de estimación asignando un valor de 1 a 5)	- A los conceptos de enseñanza - A los procedimientos de trabajo - A las relaciones interpersonales - A los valores - A las actitudes
20	Valoración por parte del profesor de distintas estrategias para plantear una educación que atienda a la diversidad cultural	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Valorar de 0 a 10 todas las alternativas: - Estudio en común de las distintas culturas de los alumnos - Mayor atención del profesor a los valores cívicos (tolerancia, paz, etc) - Fomento de los valores propios de las distintas culturas - Atención a los problemas personales y sociales de los alumnos en tutorías - Aprendizaje significativo - Dinámicas de grupo - Estrategias de resolución de conflictos - No hay tiempo para elaborar ninguna estrategia específica - Otras:
21	Existencia en las programaciones de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de los alumnos	Cerrada (elegir una opción)	- Sí - No
22	Rendimiento académico que, comparativamente, poseen los alumnos	Cerrada (elegir una opción por cultura)	Diferenciando por culturas (Mayoritaria, Gitanos e Inmigrantes): - Bueno - Normal - Bajo
23	Variables que pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes	Cerrada (opción múltiple + estimación)	Valorar de 0 a 10 todas las alternativas: - La actitud de los padres y madres ante la escolarización de sus hijos - La formación pedagógica del profesorado - Los condicionantes sociales externos

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- La preparación que traen los alumnos</li> <li>- El apoyo de la Administración</li> <li>- Las condiciones de trabajo del profesorado</li> <li>- Mejorar la disciplina en clase</li> <li>- Otras:</li> </ul>
24	Variables que pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos gitanos	Cerrada (opción múltiple + estimación)	<p>Valorar de 0 a 10 todas las alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La actitud de los padres y madres ante la escolarización de sus hijos</li> <li>- La formación pedagógica del profesorado</li> <li>- Los condicionantes sociales externos</li> <li>- La preparación que traen los alumnos</li> <li>- El apoyo de la Administración</li> <li>- Las condiciones de trabajo del profesorado</li> <li>- Mejorar la disciplina en clase</li> <li>- Otras:</li> </ul>
25	Influencia en la forma de impartir clase producida como consecuencia de la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo	Cerrada (elegir una opción por cultura)	<p>Diferenciando por culturas (Mayoritaria, Inmigrantes y Gitanos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No</li> <li>- Sí (en su caso):</li> <li>- Positivamente</li> <li>- Negativamente</li> </ul>
26	Forma en que esta influencia ha podido serlo de manera positiva	Cerrada (opción múltiple + estimación)	<p>Valorar de 0 a 10 todas las alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con contenidos más diversos</li> <li>- Dando mayor énfasis a los valores</li> <li>- Con metodologías de grupo</li> <li>- Enriquecimiento para el profesorado</li> <li>- Fomentando actitudes de intercambio</li> <li>- Mayor conocimiento y respeto de las peculiaridades culturales y las costumbres de cada cultura</li> <li>- Aumento de la tolerancia entre los alumnos</li> <li>- Otras:</li> </ul>
27	Forma en que esta influencia ha podido serlo de manera negativa	Cerrada (opción múltiple + estimación)	<p>Valorar de 0 a 10 todas las alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminución general del rendimiento de la clase</li> <li>- Aumentando la dificultad</li> </ul>

			del trabajo del profesor - Aumentando la conflictividad en el aula - Aparición de sentimientos de inseguridad en el profesor - Otras:
28	Participación del profesorado en algún curso de educación intercultural	Cerrada (elegir una opción)	- Sí - No
29	Consideración por parte del profesor de su formación para trabajar con una alumnado culturalmente heterogéneo	Cerrada (elegir una opción)	- Buena - Normal - Escasa
30	Consideración por parte del profesor sobre la necesidad de asesoramiento en educación intercultural	Cerrada (elegir una opción)	- No - Sí - En determinadas situaciones (Especifíquelas):
31	Opinión de los profesores acerca de la idea de organizar grupos de trabajo sobre educación intercultural	Cerrada (elegir una opción)	- Muy bien, sin restricciones - Bien, siempre que no suponga una sobrecarga de trabajo - Mal, supondría una sobrecarga de trabajo sin utilidad para la práctica en el colegio
32	Estimación por parte del profesor sobre la participación en la vida del centro de los padres y madres de sus alumnos	Cerrada (de estimación asignando un valor de 1 a 10)	- Cultura Mayoritaria - Inmigrantes - Gitanos

## 14.2. Entrevista para profesores.

Una vez que los profesores y directores que formaban parte de nuestra muestra de investigación habían cumplimentando el cuestionario, procedimos a la tabulación y al tratamiento estadístico de los datos, por lo que obtuvimos los primeros resultados de nuestra investigación. Llegados a este punto, nos planteamos la conveniencia de profundizar en mayor medida en algunos de estos resultados, para lo cual elaboramos una entrevista con el objetivo de que el director y dos profesores de cada centro en los que habíamos pasado el cuestionario contestaran a ella. A través de la entrevista pretendemos contrastar los resultados obtenidos con nuestro cuestionario. Tal como expone BLANCHET (1989:90), “la entrevista de investigación pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción del

discurso; se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible”. En cualquier caso, la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados o informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia de al menos dos personas y la existencia de interacción verbal (AA.VV. 1996).

Tal como ocurrió a la hora de elaborar el cuestionario, la entrevista pasó por distintas etapas en su elaboración, de manera que se fue depurando y perfeccionando hasta llegar a la conclusión de que con ella recogeríamos aquella información que a priori pretendíamos obtener.

Según los casos, una entrevista puede ser libre, semi-dirigida o dirigida:

- se considera libre cuando el entrevistador se abstiene de plantear preguntas con vistas a reorientar la entrevista.
- se considera dirigida cuando el discurso de la persona entrevistada constituye exclusivamente la respuesta a cuestiones preparadas de antemano y planificadas en un orden preciso.
- Se considera semi-dirigida cuando el entrevistador prevé plantear algunas cuestiones a modo de puntos de referencia (DE KETELE y ROEGIERS, 1995).

Siguiendo esta taxonomía, nuestra entrevista puede encuadrarse dentro de la tipología descrita como entrevista dirigida, si bien, dimos libertad para que los profesores y directores entrevistados pudieran apartarse, cuando lo desearan, de las cuestiones que a priori pretendíamos sondear.

Veamos a continuación la estructura de nuestra entrevista:

1. *¿Encuentra suficiente apoyo por parte de la Administración hacia la escolarización del alumnado inmigrante y gitano? ¿Qué considera que sería más necesario?.*
2. *La mayor parte del profesorado encuestado no ha participado nunca en un curso o programa específico de educación intercultural. ¿Se ha planteado alguna vez la necesidad de estos cursos?.*
3. *¿De qué manera cree Vd. que la formación pedagógica del profesorado puede mejorar el rendimiento académico del alumnado perteneciente a otras culturas?.*

4. *La mayoría del profesorado encuestado afirma debatir a veces en los claustros cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, ¿qué valor daría Vd. a estas discusiones para una educación intercultural?*
5. *Según nuestros datos, en Melilla es mayor el porcentaje de profesorado que afirma conocer bien las peculiaridades culturales del alumnado presente en sus aulas, que en Campo de Gibraltar, ¿a qué cree que es debido esto?*
6. *Un porcentaje altamente significativo de profesores valoraría positivamente la presencia en el centro de colegas pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos. ¿Qué opina de dicha posibilidad?*
7. *Respecto al absentismo de los alumnos/as, ¿encuentra diferencias significativas en función del origen cultural del alumnado?*
8. *¿Cómo se plantean las clases de religión? ¿Se enseñan la religión católica en dichas clases o se plantea un conocimiento general de todas las religiones presentes en el centro?*
9. *Nuestros primeros resultados indican que el estudio de las actitudes y los valores propios de los alumnos inmigrantes son tenidos en cuenta por un número muy bajo de docentes. ¿A qué cree que se debe esto?*
10. *¿Considera Vd. que los padres y madres de sus alumnos/as se implican suficientemente en la vida de los centros? ¿Cuáles cree Vd. que son los que más se implican?*
11. *¿Se ha planteado alguna vez la actividad escuela de padres para mejorar dicha implicación? Si es así... ¿cómo resultó la experiencia?*
12. *Nuestros datos reflejan que los alumnos inmigrantes producen, proporcionalmente, menos agresividad y peleas que los alumnos gitanos o de cultura mayoritaria. ¿Cómo interpreta Vd. dichos resultados?*
13. *Aparecen frecuentemente problemas con el nivel de enseñanza entre el alumnado gitano que entre el alumnado inmigrante. ¿Por qué cree Vd. que se obtiene este dato?*
14. *Según nuestros datos, los gitanos mayores son el grupo que más intenta mantener su propia identidad frente a la idea de integración que parecen*

*aceptar mejor los gitanos pequeños. ¿Qué consecuencias educativas cree Vd. que puede tener dicha actitud?*

Cómo se puede comprobar, las cuestiones que planteamos en la entrevista hacen alusión a las planteadas en el cuestionario. Esto, como ya comentamos anteriormente, nos será de gran ayuda para que aumente la validez de los resultados obtenidos.

A la hora de realizar las entrevistas utilizamos distintos cuadros donde se recogían gráficas con los datos ya obtenidos; las preguntas 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13 y 14 iban acompañada de su correspondiente gráfica que era mostrada al director o profesor a la vez que se le planteaba la cuestión, teniendo éste la posibilidad de comentar los datos obtenidos.

Para el tratamiento de la información recogida a través de las entrevista utilizamos la técnica del análisis de contenido. Siguiendo a PÉREZ SERRANO (1994), esta técnica centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se incardina dentro de la lógica de la comunicación interhumana. Para BERELSON (1952:18) “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de la comunicaciones con el fin de interpretarlas”.

Para ello, una vez obtenidas todas las entrevistas, procedimos a determinar las unidades de análisis que iban a constituir los núcleos con significado propio que serían objeto de estudio para su clasificación. Una vez realizada dicha labor, procedimos a elaborar una guía objetiva, relacionando aquellos contenidos ofrecidos por los distintos entrevistados que obedecía a una misma categoría. Por ejemplo, todas aquellas palabras, frases o párrafos que hacen referencia a agresividad en el aula eran incluidas en la misma categoría, o todas aquellas que hacen referencia a absentismo escolar, etc...

Una vez realizado esto, procedimos a interpretar los datos y a relacionarlos con los obtenidos en nuestro cuestionario. Tal como indica KRIPPENDORFF (1990), una vez que se conoce lo que significan o indican los datos se puede proceder a:

- Resumir y representar los datos para su mejor comprensión e interpretación, además de su posible relación con alguna decisión o decisiones que el usuario quiera tomar.

- Descubrir en el interior de los datos las relaciones que el “ojo ingenuo” no podría discernir con facilidad, así como verificar hipótesis.
- Relacionar los datos obtenidos mediante el análisis de contenido con los que pudiéramos obtener a partir de métodos o situaciones, con la finalidad de “convalidar” los ya utilizados, o bien suministrar información ausente.

En el apartado 16.1. de esta Tesis Doctoral presentamos conjuntamente los resultados correspondientes al cuestionario y a las entrevistas realizadas a los directores y profesores de los centros educativos que forman parte de nuestra muestra de investigación.

### **14.3. La escala de autoconcepto para adolescentes de Piers-Harris.**

La escala de Autoconcepto para Adolescentes de PIERS-HARRIS está formada por 80 ítems que se agrupan en seis subescalas que nos permiten estudiar otros tantos factores del autoconcepto: Conducta, Autoconcepto Intelectual, Autoconcepto Físico, Ansiedad, Popularidad y Felicidad-Satisfacción.

La subescala dedicada a la Conducta está diseñada para obtener información sobre la imagen que el niño tiene de su propia conducta. Ítems tales como: “Me porto mal en casa”, “Me meto en líos a menudo”, o “Soy patoso” pueden ofrecernos una idea de la información que recogen.

El grupo de ítems dedicados al Autoconcepto Intelectual recogen información sobre la imagen que el niño tiene de sus capacidades intelectuales. “Soy listo”, “A menudo salgo voluntario en clase” o “Se me olvida lo que aprendo” son ítems destinados a cubrir esta faceta del autoconcepto.

El estudio del Autoconcepto Físico está diseñado para conocer la opinión que le merece al niño su propio cuerpo, y el grado de aceptación de su propia imagen. “Mi cara me disgusta”, “Soy fuerte” o “Tengo los ojos bonitos” son ítems significativos de esta subescala.

La presencia de indicios de Ansiedad relacionados con uno mismo es el objetivo central de los ítems contenidos en esta subescala, como ejemplos podemos citar enunciados tales como: “Lloro fácilmente”, “Suelo tener miedo” o “Me preocupo mucho por las cosas”.

La subescala dedicada a la Popularidad intenta estudiar la imagen que el niño tiene de sus relaciones con los demás y de la aceptación que tiene entre sus

compañeros. Items como: “Caigo mal en clase”, “Me resulta difícil encontrar amigos” o “Me eligen de los últimos para jugar”, pueden ofrecer una idea del contenido de este grupo.

Por último, el apartado Felicidad-Satisfacción intenta estudiar si el niño está en paz consigo mismo y considera que tiene valor porque es valioso para los demás. La idea de aceptación de mi realidad es el elemento central de este grupo de items, como podemos ver en los siguientes enunciados: “Tengo suerte”, “Me gustaría ser distinto de como soy” o “Mi familia está desilusionada conmigo”.

Antes de contestar al test, el examinador debe subrayar a los alumnos que deben contestar en términos no de cómo les gustaría ser, sino intentando describir cómo son en realidad. El test nos ofrece para su corrección dos baremos distintos, uno para niños y otro para adolescentes, con sus correspondientes percentiles, medidas de tendencia central y desviaciones típicas. La simple comparación entre ambos baremos ya nos llama la atención sobre la crisis del autoconcepto en la adolescencia, ya que las medidas de tendencia central son menores en todas las subescalas del autoconcepto de los adolescentes al compararlas con las de los niños. En el autoconcepto global, la media para niños es de 63,360, mientras que la de los adolescentes baja hasta el 58,237. Las diferencias más notables entre niños y adolescentes se registran en las subescalas referidas al autoconcepto físico, en el apartado de ansiedad y en el de autoconcepto intelectual, siempre con puntuaciones más bajas para los adolescentes.

#### **14.4. La escala de mediadores cognitivos de la conducta agresiva.**

La Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva construida por DÍAZ AGUADO en 1991 nos permite obtener una puntuación global de carácter negativo; es decir, cuanto mayor sea la puntuación existe un mayor riesgo de que el niño utilice una conducta agresiva. Además nos ofrece cinco puntuaciones parciales: Imagen positiva de la agresión, Justificación de la agresión, Potencial de maltrato, Percepción de autoeficacia para la agresión y Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión (Díaz Aguado, 1996, 2000, 2001).

Una alta puntuación en el apartado Imagen positiva de la agresión denota una percepción de las conductas agresivas como aceptables, eficaces y socialmente convenientes. Entre los items diseñados para estudiar esta faceta de la agresividad podemos citar: “Conviene demostrar a tus compañeros que puedes

meterte en peleas”, “Si no gritas enfadado a alguien que te ha criticado los demás pensarán que eres débil” o “Cuando alguien te insulta conviene contestarle con otro insulto mayor para demostrar que eres fuerte”.

El apartado Justificación de la agresión está diseñado para detectar las consideraciones que legitiman las conductas agresivas, dando un soporte intelectual al empleo de la violencia. Podemos citar a modo de ejemplos items como: “Es correcto pegar a alguien que te ha pegado a tí”, Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde” o “Es correcto amenazar a algunas personas para que te hagan caso”.

La dimensión de Potencial de maltrato está compuesta por una serie de items que reflejan la existencia de elementos de naturaleza socioemocional relacionadas con el maltrato. Podríamos identificarla como mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar el maltrato o la posibilidad de utilizar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza: “No se sabe realmente con quién se puede contar”, “La gente quiere hacerme daño a veces” o “La mayoría de la gente no entiende cómo me siento”.

El grupo de items destinados a medir la Percepción de la autoeficacia para la agresión refleja la percepción que tiene el sujeto de su propia capacidad para agredir, resolviendo de forma agresiva las situaciones conflictivas. El sujeto debe responder si le resulta Muy fácil, Algo fácil, Algo difícil o Muy difícil, ante items como: “Cuando en una pelea recibes un golpe, devolverlo es para tí...”, o “Cuando sales al patio te metes en un charco. Un grupo de chicos de tu clase se ríen y te llaman patoso. Insultarles es para tí...”

El sujeto debe responder de la misma forma a los items destinados a medir la Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión. Items tales como: “En una pelea recibes un golpe de un chico menor que tú. Tienes ganas de devolverlo pero decides no hacerlo. No pegarle es para tí...”, o “Un compañero va corriendo por el pasillo y se choca contigo cayendo al suelo. Se levanta furioso y te da una torta. Te gustaría pegarle pero decides no hacerlo. No pegarle es para tí...”, están diseñados para medir la forma en que el niño reacciona ante situaciones en las que siente deseos de comportarse de forma agresiva pero decide reprimir este tipo de conductas.

Resulta muy interesante estudiar el cuadro de correlaciones obtenido con el coeficiente de correlación de PEARSON, comparando entre sí los distintos mediadores cognitivos de la conducta agresiva. Como podemos observar en la Figura 1, los distintos mediadores correlacionan entre sí de forma significativa al nivel 0,01, excepto Potencial de maltrato y Percepción de autoeficacia para la agresión que lo hacen a un nivel de significación del 0,05.

**FIGURA 1: CORRELACIONES INTERNAS ENTRE LOS MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA.**

<b>CORRELACION DE PEARSON</b>	<b>Imagen positiva de la agresión</b>	<b>Justificación de la agresión</b>	<b>Potencial de Maltrato</b>	<b>Percepción de autoeficacia para la agresión</b>	<b>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión</b>
<b>Imagen positiva de la agresión.</b>	1	,717**	,211**	,464**	,326**
<b>Justificación de la agresión.</b>		1	,211**	,481**	,321**
<b>Potencial de Maltrato.</b>			1	,049*	,083**
<b>Percepción de autoeficacia para la agresión.</b>				1	,353**
<b>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</b>					1

\*\* Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Es importante reseñar cómo las correlaciones más altas las obtenemos entre la Imagen positiva de la agresión y la Justificación de la agresión (0,717), -lo cual es muy coherente-, apareciendo luego como los valores más relacionados la Justificación de la agresión respecto a la Percepción de autoeficacia para la agresión (0,481) y la Imagen positiva de la agresión respecto a la Percepción de autoeficacia para la agresión (0,464). En definitiva, el análisis de correlaciones nos muestra la coherencia interna del test y la estrecha relación entre los elementos

cognitivos de justificación e imagen positiva de la agresión con la idea del sujeto de que él puede agredir con eficacia.

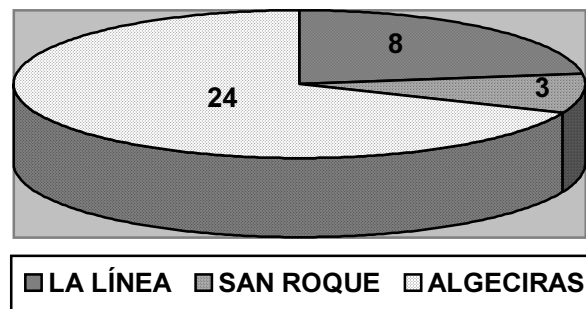
## 15. MUESTRA.

### 15.1. Población.

Según la Secretaría General Técnica de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Cádiz, los datos totales referentes a número de centros, profesores y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en las tres localidades que forman parte de nuestra muestra de investigación, son los siguientes\*:

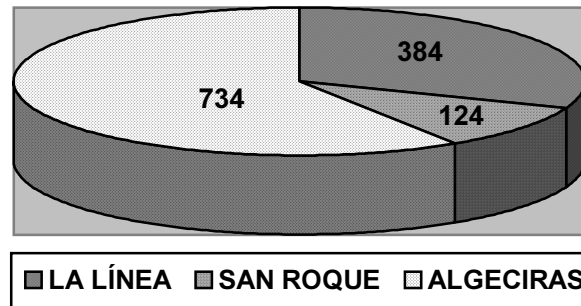
	Nº de Centros (E.S.O.)	Nº de Profesores (E.S.O.)	Nº de Alumnos (E.S.O.)
La Línea	8	384	5127
San Roque	3	124	1399
Algeciras	24	734	9685
<u>Total</u>	35	1242	16211

Nº de Centros (E.S.O.)

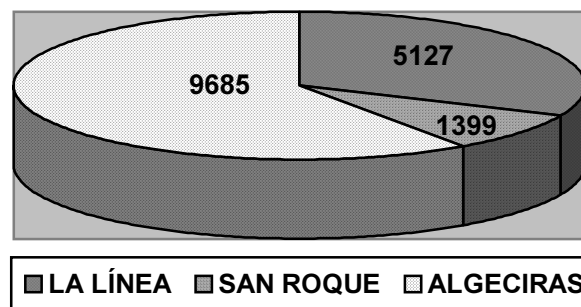


\* Hemos de tener en cuenta que dichos datos abarcan la totalidad de profesores y alumnos de ESO, es decir, que no distinguen entre primer y segundo ciclo. La mayoría de los docentes imparten clase tanto en primer como en segundo ciclo de la ESO.

**Nº de Profesores (E.S.O.)**



**Nº de alumnos (E.S.O.)**



**15.2. Selección de la muestra.**

Centrándonos en las muestras correspondientes a los profesores encuestados en *Campo de Gibraltar*, decir que de los 167 cuestionarios entregados en los 17 centros repartidos entre las tres localidades, recogimos 99 cuestionarios. De entre esa cifra de cuestionarios recogidos fueron desechados 12 por no estar lo suficientemente cumplimentados, por lo que la muestra final queda en 87 profesores encuestados en 17 centros distintos, lo cual supone que resultaron válidos el 52,09% de los cuestionarios entregados en un principio. Dichos profesores suponen el 14% del total de profesores de la zona. Por su parte, en la *Ciudad Autónoma de Melilla*, de los 60 cuestionarios entregados fueron devueltos 37, de los cuales 2 fueron desechados por no estar lo suficientemente cumplimentados, por lo que la muestra final queda configurada por 35 profesores

encuestados en 4 centros distintos, lo cual supone un 58,33% de cuestionarios válidos respecto a los que se entregaron en un primer momento.

Respecto a las muestras de alumnos, recordemos que nuestra investigación partía de la hipótesis de una relación negativa entre el autoconcepto de los alumnos y la tendencia a recurrir a respuestas agresivas; es decir, suponíamos que cuanto más bajo fuera el autoconcepto de un niño, cuanto peor fuera la imagen que el alumno tiene de sí mismo, más recurriría a la aceptación y la utilización de respuestas agresivas.

Para el estudio de cada uno de estos temas hemos empleado la Escala de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris y la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.

Ambas pruebas se distribuyeron a 1.667 alumnos de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en la zona de *Campo de Gibraltar*, distribuidos en 19 centros educativos y a 516 alumnos de la *Ciudad Autónoma de Melilla*, distribuidos en 3 centros distintos; sin embargo a la hora de informatizar los cuestionarios hubo que desechar algunos de ellos por la omisión de datos, respuestas incompletas o respuestas que nos permitían suponer que el niño no había comprendido la tarea que debía realizar para contestar el test. Las dificultades de la segunda parte de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva llevó a invalidar numerosos cuestionarios, resultando finalmente una muestra válida de 1.886 sujetos, de los que 1.404 corresponden a *Campo de Gibraltar*, y 482 a la ciudad de *Melilla*. De esta manera, podemos afirmar que los alumnos encuestados en Campo de Gibraltar suponen el 22,99% de los alumnos de Primer Ciclo de ESO escolarizados en dicha zona.

Los alumnos pertenecen a cinco grupos culturales diferentes: hemos llamado cultura mayoritaria-cristiana al grupo integrado por los ciudadanos de nacionalidad española de origen y de religión cristiana, entre ellos casi todos católicos, si bien hay un pequeño grupo de evangélicos y testigos de Jehová. En el grupo de cultura musulmana hemos integrado a los niños de origen magrebí y de religión musulmana con independencia de su nacionalidad. El grupo de cultura mixta hispano-musulmana está integrado por los niños de familias en los que uno de sus padres pertenece a uno de los dos grupos antes descritos. Por último, como luego veremos, hay un pequeño grupo de alumnos de cultura hebrea y otro de

cultura gitana. El idioma mayoritario es el español, aunque algunos alumnos, en su mayor parte los de procedencia marroquí, tengan como lengua materna el tamazight.

La zona de Campo de Gibraltar se ha convertido en la frontera sur de la Unión Europea, ya que está separada de África por un estrecho de 15 Kms y ha pasado en pocos años de ser una zona de emigrantes a recibir, inesperadamente, una importante llegada de inmigrantes del norte de África. La ciudad de Melilla es una ciudad española desde 1556, pero está situada en el norte de África y en ella conviven desde hace siglos las culturas cristiana, musulmana y hebrea, junto con una pequeña población de origen hindú. Por tanto, la zona de Campo de Gibraltar es una zona en la que las situaciones de educación intercultural son nuevas, mientras que en la ciudad de Melilla la convivencia entre las distintas culturas es antigua; de ahí el interés por comparar ambas muestras.

El procesamiento estadístico de los datos se hizo con el SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programa informático que elimina automáticamente, en la fase de procesamiento, los cuestionarios incompletos o las series de respuestas en las que se omite alguno de los datos que se está procesando.

### **15.2.1. Muestra de Profesores de Campo de Gibraltar.**

Hay que aclarar que a pesar de que hemos realizado nuestro estudio en tres localidades distintas de la zona del Campo de Gibraltar, el tratamiento de la información se realiza globalmente, ya que nuestro objetivo no era comparar los resultados obtenidos con el cuestionario de profesores en las distintas zonas, sino tener una visión global del estado de la cuestión.

Para la elección de los centros docentes resultó de inestimable ayuda la colaboración de las Áreas de Educación de los tres Ayuntamientos, ya que a partir de las reuniones que tuvimos con ellos pudimos conocer cuáles eran los centros en los que existía un mayor número de alumnos tanto inmigrantes como de etnia gitana.

Esta parte de la investigación se centraba en el conocimiento de las concepciones que mantienen los profesores respecto a la educación intercultural, por lo que nos resultaba imprescindible poder encuestar a un profesorado que hubiese estado en contacto con este tipo de alumnos.

Una vez realizada la selección de la muestra, ésta quedó configurada de la siguiente manera:

	Nº de Centros	Nº de Profesores
La Línea	7	40
San Roque	3	10
Algeciras	7	37
<u>Total</u>	17	87

La distribución de los profesores de la muestra por centros es la siguiente:

La Línea de la Concepción

Centro A	4 profesores
Centro B	10 profesores
Centro C	3 profesores
Centro D	5 profesores
Centro E	4 profesores
Centro F	8 profesores
Centro G	6 profesores
<i>Total</i>	<i>40 Profesores</i>

San Roque

Centro H	4 profesores
Centro I	1 profesor
Centro J	5 profesores
<i>Total</i>	<i>10 profesores</i>

Algeciras

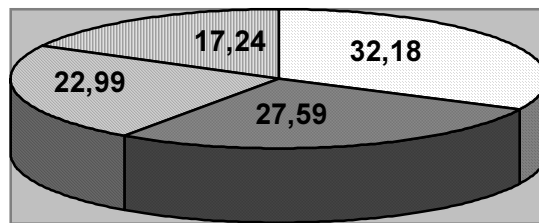
Centro K	2 profesores
Centro L	6 profesores
Centro M	3 profesores
Centro N	3 profesores
Centro Ñ	5 profesores
Centro O	6 profesores
Centro P	12 profesores
<i>Total</i>	<i>37 profesores</i>

Los cuestionarios fueron recogidos en mano coincidiendo con la recogida de datos referentes a los alumnos de dichos centros.

Los siguientes cuadros y gráficas muestran los datos globales de los profesores encuestados:

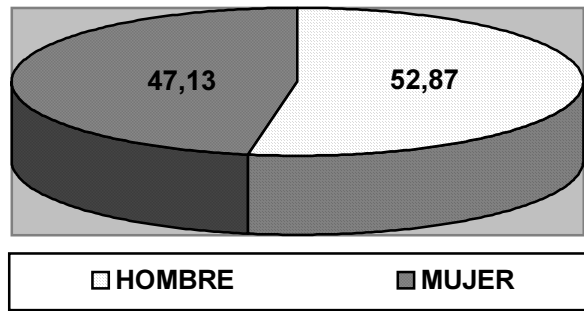
### **Distribución de los profesores según curso**

<b>CURSO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º ESO	28	32,18
2º ESO	24	27,59
1º-2º ESO	20	22,99
NC	15	17,24
<u>Total</u>	87	100



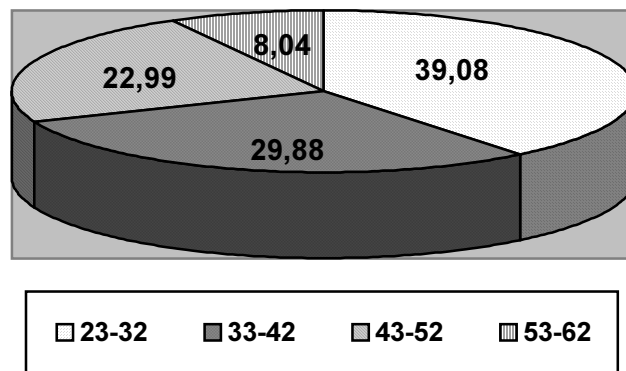
### **Distribución de los profesores según sexo**

<b>SEXO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
HOMBRE	46	52,87
MUJER	41	47,13
<u>Total</u>	87	100



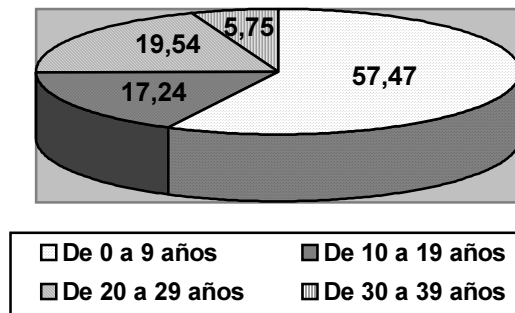
**Distribución de los profesores según edad**

EDAD	N	%
23-32	34	39,08
33-42	26	29,88
43-52	20	22,99
53-62	7	8,04
<u>Total</u>	87	100



### Distribución de los profesores según años de docencia

AÑOS	N	%
0-9	50	57,47
10-19	15	17,24
20-29	17	19,54
30-39	5	5,75
<u>Total</u>	87	100



### 15.2.2. Muestra de profesores de la Ciudad Autónoma de Melilla.

La muestra de profesores y directores de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla ejerce la función de muestra de control, ya que la ciudad posee una larga experiencia en el contacto intercultural, lo cual implica que los profesores que ejercen en los distintos centros educativos de esta zona posean, por consiguiente, una amplia experiencia en la actividad educativa desarrollada en un contexto étnicamente heterogéneo.

Esta muestra de investigación forma parte del estudio denominado “La escolarización de inmigrantes en el Campo de Gibraltar”, proyecto financiado con fondos FEDER bajo la dirección del Dr. Esteve Zarazaga.

Una vez realizada la selección de la muestra, ésta queda configurada por 35 profesores distribuidos en 4 centros educativos de la ciudad.

La distribución de profesores por centros es la siguiente:

Centro A	4 profesores
Centro B	12 profesores
Centro C	11 profesores
Centro D	8 profesores

Total

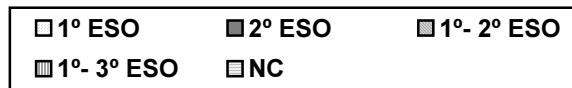
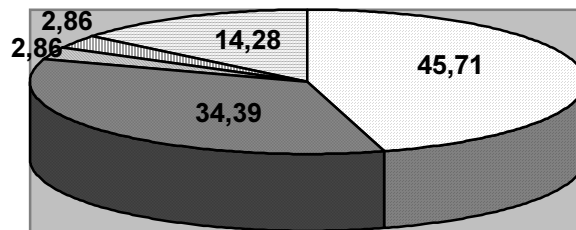
35 profesores

Al igual que en las localidades de Campo de Gibraltar, los cuestionarios fueron recogidos en mano cuando se llevó a cabo la recogida de información referente a los alumnos de dichos centros.

Veamos los datos de los profesores encuestados en la Ciudad Autónoma de Melilla de forma más detallada:

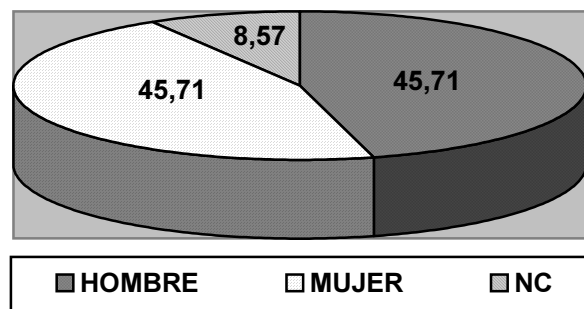
### Distribución de los profesores según curso

CURSO	N	%
1º ESO	16	45,71
2º ESO	12	34,39
1º-2º ESO	1	2,86
1º-3º ESO	1	2,86
NC	5	14,28
<u>Total</u>	35	100



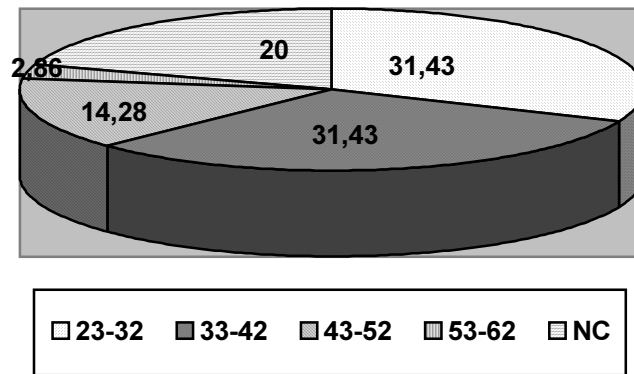
### **Distribución de los profesores según sexo**

<b>SEXO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
HOMBRE	16	45,71
MUJER	16	45,71
NC	3	8,57
<u>Total</u>	35	100



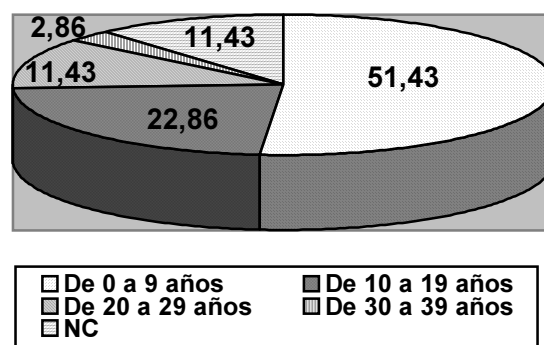
### **Distribución de los profesores según edad**

<b>EDAD</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
23-32	11	31,43
33-42	11	31,43
43-52	5	14,28
53-62	1	2,86
NC	7	20
<u>Total</u>	35	100



### Distribución de los profesores según años de docencia

AÑOS	N	%
0-9	18	51,43
10-19	8	22,86
20-29	4	11,43
30-39	1	2,86
NC	4	11,43
<u>Total</u>	35	100



### 15.2.3. Muestra de alumnos de Campo de Gibraltar.

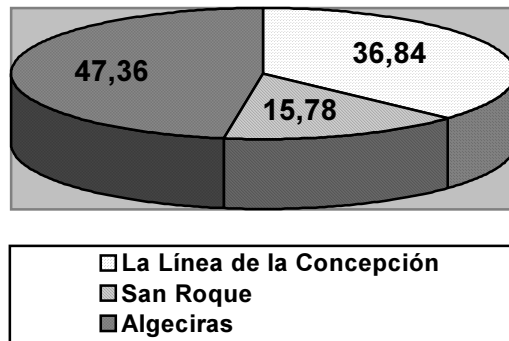
Una vez llevadas a cabo las reuniones con los Responsables de Educación de los tres Ayuntamientos implicados en el presente estudio junto con los Directores

de los centros educativos, procedimos a la selección de una muestra significativa de alumnos.

Cada alumno cumplimentó dos pruebas objetivas: la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva de María José DÍAZ AGUADO y la Escala de Autoconcepto para Adolescentes de PIERS-HARRIS. Nuestro objetivo era evidenciar la posible relación entre conducta agresiva y autoconcepto en los alumnos.

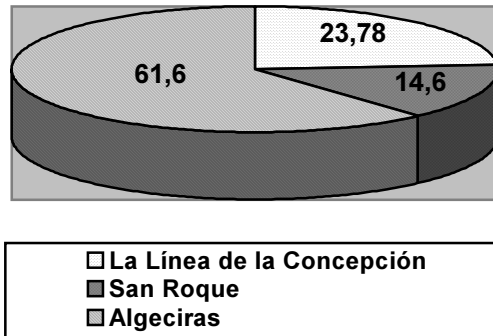
En el siguiente cuadro observamos la distribución de centros por localidad:

<b><u>LOCALIDAD</u></b>	<b>N</b>	<b>%</b>
La Línea de la Concepción	7	36,84
San Roque	3	15,78
Algeciras	9	47,36
<u>Total</u>	19	100



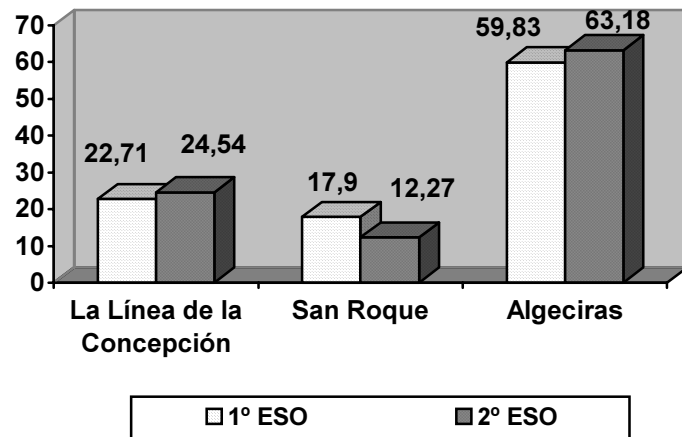
La distribución de alumnos por localidades es la siguiente:

<b><u>LOCALIDAD</u></b>	<b>N</b>	<b>%</b>
La Línea de la Concepción	334	23,78
San Roque	205	14,60
Algeciras	865	61,60
<u>Total</u>	1404	100



Si atendemos a la distribución de alumnos según el nivel de enseñanza la muestra queda configurada de la siguiente forma:

<b><u>LOCALIDAD</u></b>	<b>1º ESO</b>	<b>%</b>	<b>2º ESO</b>	<b>%</b>
La Línea de la Concepción	132	22,71	202	24,54
San Roque	104	17,90	101	12,27
Algeciras	345	59,38	520	63,18
<b><u>Total</u></b>	<b>581</b>	<b>100</b>	<b>823</b>	<b>100</b>



La distribución de los alumnos en función del centro de enseñanza es la siguiente:

La Línea de la Concepción

Centro A	57 alumnos
Centro B	47 alumnos
Centro C	33 alumnos
Centro D	58 alumnos
Centro E	52 alumnos
Centro F	52 alumnos
Centro G	35 alumnos
<i>Total</i>	<i>334 alumnos</i>

San Roque

Centro H	62 alumnos
Centro I	106 alumnos
Centro J	37 alumnos
<i>Total</i>	<i>205 alumnos</i>

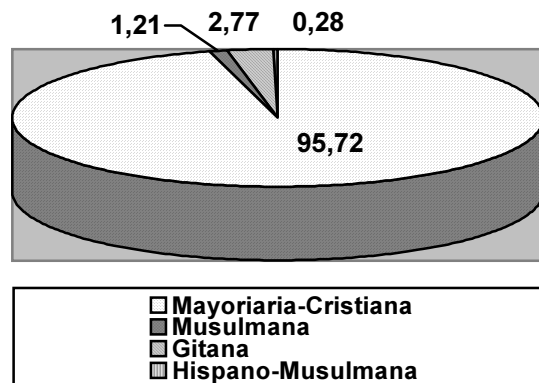
Algeciras

Centro K	78 alumnos
Centro L	62 alumnos
Centro M	73 alumnos
Centro N	95 alumnos

Centro Ñ	80 alumnos
Centro O	249 alumnos
Centro P	76 alumnos
Centro Q	97 alumnos
Centro R	55 alumnos
Total	865 alumnos

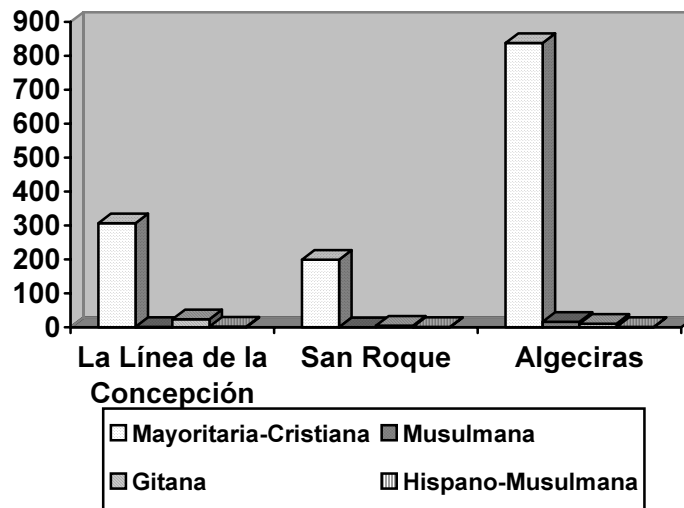
La distribución del total de alumnos en función de su origen cultural es la siguiente:

<u>CULTURA</u>	N	%
Mayoritaria-Cristiana	1344	95,72
Musulmana	17	1,21
Gitana	39	2,77
Hispano-Musulmana	4	0,28
<u>Total</u>	1404	100



Finalmente, si atendemos al origen cultural del alumnado en función de la localidad, la distribución queda configurada de esta forma:

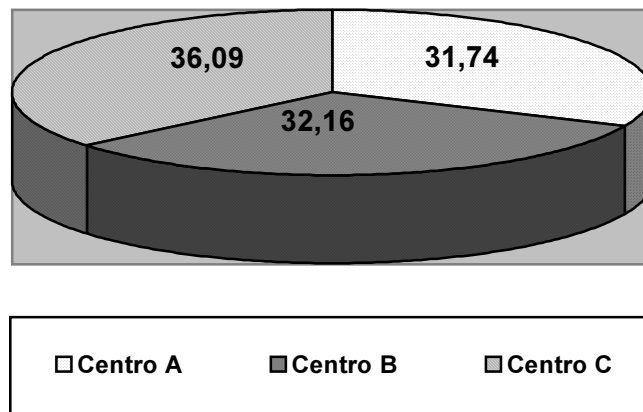
<u>LOCALIDAD</u>	<u>CULTURA MAYORITARIA -CRISTIANA</u>		<u>CULTURA MUSULMANA</u>		<u>CULTURA GITANA</u>		<u>CULTURA MIXTA HISPANO-MUSULMANA</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
La Línea de la Concepción	307	22,84	1	5,88	24	61,53	2	50
San Roque	199	14,80	0	0	5	12,82	1	25
Algeciras	838	62,35	16	94,11	10	25,64	1	25
<u>Total</u>	1344	100	17	100	39	100	4	100



#### **15.2.4. Muestra de alumnos de la Ciudad Autónoma de Melilla.**

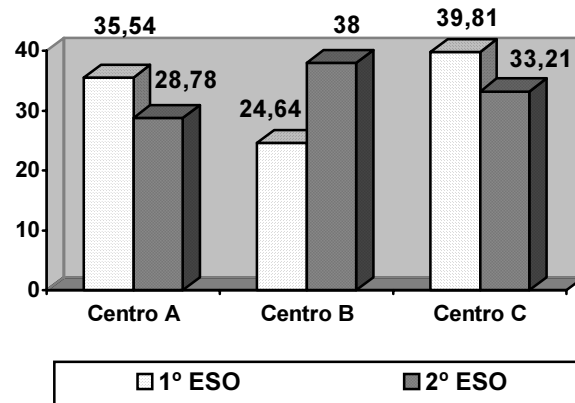
En la Ciudad Autónoma de Melilla, la muestra de control de alumnos, en función del centro de enseñanza, quedó configurada de la siguiente manera:

<u>CENTRO</u>	N	%
A	153	31,74
B	155	32,16
C	174	36,09
<u>Total</u>	482	100



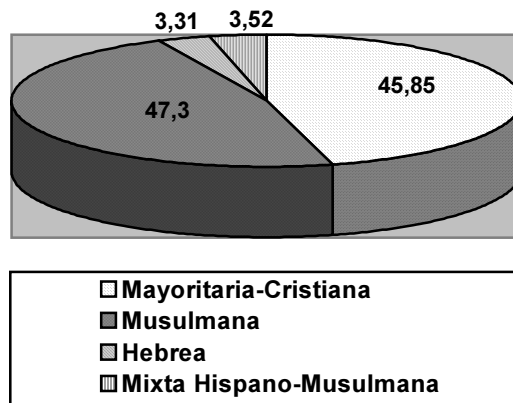
Si atendemos al alumnado en función del nivel de enseñanza y del centro, la muestra queda distribuida de la siguiente forma:

<u>CENTRO</u>	1º ESO	%	2º ESO	%
A	75	35,54	78	28,79
B	52	24,64	103	38
C	84	39,81	90	33,21
<u>Total</u>	211	100	271	100



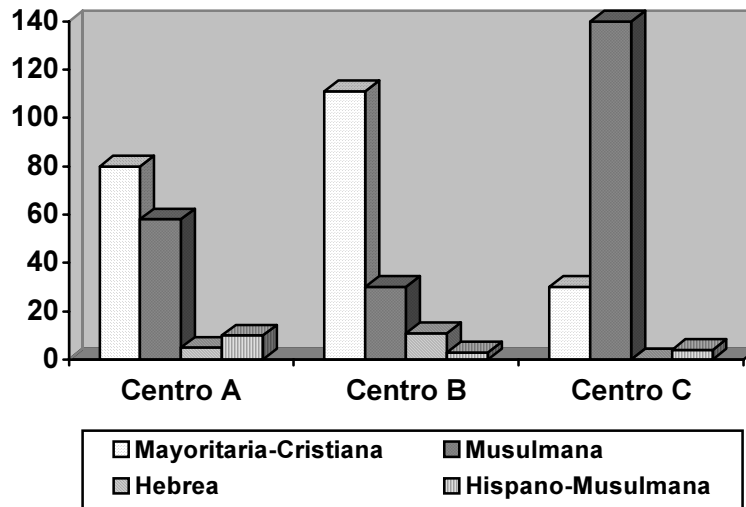
De las 516 encuestas que fueron recogidas, se desecharon 32 por no estar lo suficientemente cumplimentadas y las 2 encuestas de alumnado de cultura Hindú al no ser éstas suficientes para arrojar datos significativos, por lo que la muestra final queda configurada por 482 alumnos, de los cuales, 221 pertenecen a la Cultura Mayoritaria-Cristiana, 228 a la Cultura Musulmana, 16 a la Cultura Hebrea y 17 a la Cultura Mixta Hispano-Musulmana. Por tanto, la muestra de control de Melilla, en función del origen cultural del alumnado es la siguiente:

<u>CULTURA</u>	N	%
Mayoritaria-Cristiana	221	45,85
Musulmana	228	47,30
Hebrea	16	3,31
Mixta Hispano-Musulmana	17	3,52
<u>Total</u>	482	100



En el siguiente cuadro observamos la distribución cultural de los alumnos en función del centro de enseñanza:

	CENTRO A		CENTRO B		CENTRO C		<u>TOTAL</u>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<u>Cultura Mayoritaria-Cristiana</u>	80	52,28	111	71,61	30	17,24	221	45,86
<u>Cultura Musulmana</u>	58	37,90	30	19,35	140	80,45	228	47,31
<u>Cultura Hebrea</u>	5	3,26	11	7,09	0	0	16	3,31
<u>Cultura Mixta Hispano-Musulmana</u>	10	6,53	3	1,93	4	2,29	17	3,52
<u>Total</u>	153	100	155	100	174	100	482	100



## 16. RESULTADOS.

### 16.1. RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL CUESTIONARIO Y LAS ENTREVISTAS A PROFESORES.

Presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario que cumplieron los profesores -una vez informatizados y sometidos a tratamiento estadístico- a través de cuadros y de gráficas para mayor claridad en la exposición. Completamos dicha información con las respuestas más significativas que los directores y profesores de los centros nos proporcionaron en la fase de entrevistas personales.

La mayor parte de la información que se recoge en este apartado está referida a Campo de Gibraltar aunque, cómo ha sido comentado con anterioridad, también se ha utilizado una muestra de control en la Ciudad Autónoma de Melilla que sirve para contrastar los resultados obtenidos. Dicha muestra corresponde al estudio “*La escolarización de inmigrantes en el Campo de Gibraltar*”, proyecto financiado con fondos FEDER bajo la dirección del Dr. Esteve Zarazaga.

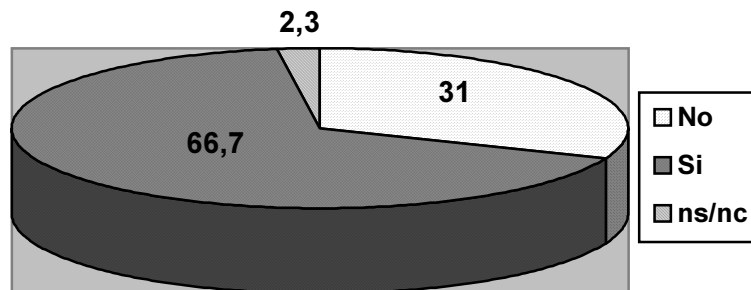
#### ***1. Presencia de la educación intercultural en el Proyecto Curricular del centro (Campo de Gibraltar)***

El objetivo de este ítem, tal como su enunciado recoge, es conocer hasta que punto la educación intercultural se encuentra recogida en el Proyecto Curricular

del centro en cuestión. La comprobación de tal circunstancia nos ayuda a establecer la importancia que cada centro presta a la atención a un alumnado culturalmente heterogéneo.

	N	%
No	27	31%
Sí	58	66,7%
ns/nc	2	2,3%

N= 87



Podemos comprobar cómo un porcentaje altamente significativo de docentes afirman que la educación intercultural está presente en el Proyecto Curricular del centro (66,7%), frente a un porcentaje mucho menor que niega dicha presencia (31%). A pesar de ello, recordemos que nuestra investigación se ha centrado en una zona caracterizada por la multiculturalidad de sus habitantes, por lo que la existencia de un 31% de profesores que niegan la presencia de la educación intercultural en los Proyectos Curriculares de sus respectivos centros supone a todas luces un dato negativo.

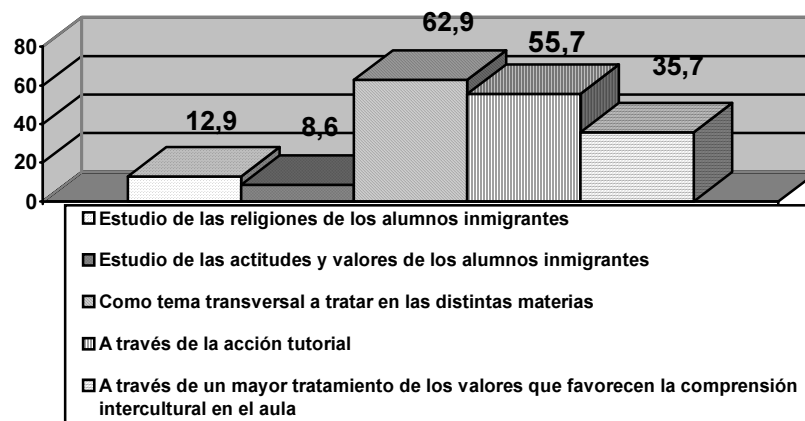
## ***2. Forma en la que está presente la educación intercultural en el Proyecto Curricular del centro (Campo de Gibraltar)***

Para contestar a esta pregunta ofrecimos la posibilidad de que los sujetos encuestados eligieran entre distintas opciones recogidas en el cuestionario, dejando a su vez un campo de respuesta abierta con el objetivo de que los docentes

podrían aportar alguna opción no recogida a priori. Estamos ante un ítem de opción múltiple en el que el sujeto puede marcar aquellas casillas que considere pertinentes\*. Conocer la manera en la que está presente la educación intercultural en los Proyectos Curriculares de los distintos centros nos ofrece información significativa sobre el tratamiento que la educación intercultural recibe en dichas instituciones.

Proyecto Curricular		Nº Observ	%
Estudio de religiones de alumnos		9	12,9%
Estudio de las actitudes y valores de alumnos		6	8,6%
Como tema a tratar en las materias		44	62,9%
A través de la acción tutorial		39	55,7%
A través de un mayor tratamiento de los valores que favorecen comprensión intercultural		25	35,7%

N=87



Observamos que el porcentaje más significativo de profesores encuestados (62,9%) opina que la forma más usual para incorporar la educación intercultural en el Proyecto Curricular del centro es como tema transversal a tratar en las distintas materias. Un porcentaje también altamente significativo de profesores

\* Cómo el lector puede comprobar en este cuadro estadístico, cada línea de elección puede llegar al 100%; ello es debido a la estructura de la propia pregunta, ya que los docentes encuestados podían marcar aquellas

(55,7%) expone que esta presencia se materializa a través de la acción tutorial, mientras que un 35,7% afirman que ello se plasma en el Proyecto Curricular del centro a través de un mayor tratamiento de los valores que favorecen la comprensión intercultural en el aula. Finalmente podemos observar que las estrategias que, según los docentes, menos se reflejan en los Proyectos Curriculares de centro son el estudio de las religiones de los alumnos inmigrantes y el estudio de los valores y actitudes de estos mismos alumnos con un 12,9% y 8,6% de acierto respectivamente. Debemos tener en cuenta que el estudio de la religión y los valores propios de los alumnos inmigrantes son elementos fundamentales de cara al desarrollo de su identidad cultural, y por tanto deberían ser tenidos muy en cuenta. No obstante, resulta positivo el carácter transversal que los profesores conceden a la educación intercultural.

En este sentido, cuando los profesores son preguntados a este respecto a través de las entrevistas personales, con objeto de contrastar los datos, encontramos respuestas significativas. Por ejemplo, una profesora a la que se le pregunta acerca del carácter transversal de la educación intercultural responde:

*“lo concerniente a la educación intercultural se introduce siempre o como tema transversal o dentro de la parte actitudinal o incluso a veces procedimental(...)”*. (Profesora nº 7. Algeciras).

A pesar de ello, dicha profesora matiza lo siguiente:

*“(...) de todas formas habría que plantearse el hacer algo diferente, o por lo menos empezar a crear un grupo de trabajo que sacara adelante algo más específico”*. (Profesora nº 7. Algeciras).

Y es que, como comprobaremos a lo largo del presente estudio, en múltiples ocasiones el profesorado trabaja por el método del ensayo y error, al no poseer una formación específica en educación intercultural. No resulta extraño pues, que una queja generalizada por parte de los docentes sea tanto la falta de medios para realizar adecuadamente su trabajo en dicho contexto de multiculturalidad, como la ausencia de una adecuada formación pedagógica en este sentido (Ver ítems 26-27-28).

### 3. Consideración por parte del centro de las peculiaridades culturales de cada grupo

(Campo de Gibraltar - Melilla)

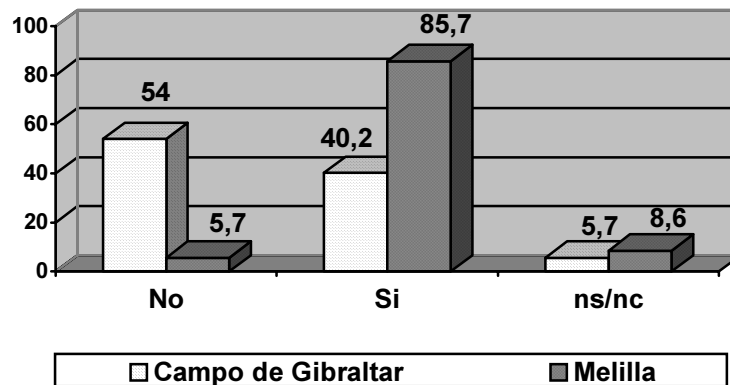
El estudio de una muestra de control, en la Ciudad Autónoma de Melilla, con muchos años de tradición en el contacto intercultural, nos muestra claras diferencias frente a los centros educativos del Campo de Gibraltar, respecto a la consideración de la religión y de los valores propios de los niños de otras culturas.

#### Contemplación de peculiaridades culturales

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
No	47	54,0%	2	5,7%
Si	35	40,2%	30	85,7%
ns/nc	5	5,7%	3	8,6%

N. Campo de Gibraltar= 87

N. Melilla= 35



El gráfico nos muestra diferencias significativas entre Campo de Gibraltar y Melilla, ya que mientras en Melilla, sólo un 5,7% de docentes exponen que en sus centros no se contemplan las peculiaridades culturales de sus alumnos, en el Campo de Gibraltar este porcentaje asciende hasta el 54% de profesores, a pesar de que en el ítem nº 1, el 66,7% de los profesores encuestados afirmaban que la educación intercultural está presente en el Proyecto Curricular del centro. Efectivamente, ya en el ítem nº 2, comprobábamos que el estudio de la religión, los valores y las actitudes de los alumnos inmigrantes eran tomados en consideración por un bajo número de docentes. Asimismo encontramos que un

85,7% de profesores que ejercen en Melilla afirman dicha presencia mientras que el 40,2% de profesores de la zona del Campo de Gibraltar exponen lo mismo.

El profesorado entrevistado en Campo de Gibraltar coincide en un amplio porcentaje afirmando que el hecho de que en su zona se contemplen en menor medida las peculiaridades culturales de sus alumnos se debe a la experiencia acumulada en Melilla a través de los años en el contacto intercultural. En este sentido un profesor responde:

*“Hombre, me imagino que esto se debe a la mayor convivencia que tienen con la otra cultura. Aquí prácticamente se tienen que integrar a la fuerza porque son un grupo bastante reducido, sin embargo, me imagino que en Melilla tendrán un mayor tanto por ciento de inmigración. Incluso viven en barrios y pueden desarrollar su cultura”.* (Profesor nº 12. La Línea de la Concepción).

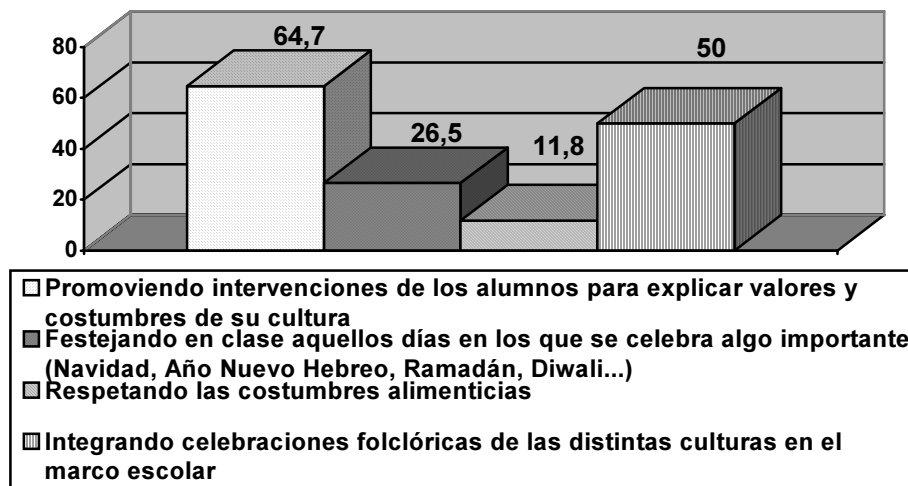
En efecto, y a pesar de lo que se pueda pensar a priori, el fenómeno de la multiculturalidad (referida a inmigrantes, que no a gitanos) es relativamente reciente en la zona de Campo de Gibraltar. Ello hace que nos encontremos un gran número de profesores que desconocen hasta los rasgos más significativos de la cultura musulmana (es muy elevado el número de docentes que desconocen, por ejemplo, las fechas de celebración del Ramadán), sin embargo, sí conocen más profundamente características culturales de la población gitana.

### ***3.1. Peculiaridades culturales contempladas (Campo de Gibraltar)***

A través de este ítem presentamos a los profesores distintas opciones (respuestas múltiples) que nos permiten conocer la manera en que son llevadas a la práctica actividades que promuevan un mayor conocimiento, y por ende respeto, hacia las distintas culturas presentes en sus aulas. Al ser una pregunta de respuestas múltiples, tal como ocurría en el ítem nº 2, cada opción de respuesta puede llegar a alcanzar un valor del 100%.

Peculiaridades culturales		Nº Observ.	Porcentaje
Promoviendo intervenciones de alumnos para explicar valores y costumbres de su cultura.		22	64,7%
Festejando en clase aquellos días en los que se celebra algo importante (Navidad, Año Nuevo hebreo, Diwali...)		9	26,5%
Respetando las costumbres alimenticias.		4	11,8%
Integrando celebraciones folclóricas de las culturas en el marco escolar.		17	50,0%

N= 87



Según los docentes, las dos formas en que los centros contemplan las peculiaridades culturales de sus alumnos en mayor medida son promoviendo intervenciones de los alumnos para explicar valores y costumbres de su cultura (64,7%) e integrando celebraciones folclóricas de las distintas culturas en el marco escolar (50%). Obsérvese que esto puede suponer una incongruencia en las respuestas ofrecidas por los docentes si tenemos en cuenta que en el ítem nº 3 el 54% de los docentes encuestados afirmaban que su centro no contemplaba las peculiaridades culturales de sus alumnos.

Por su parte, un 26,5% de docentes afirman que en clase se festejan aquellos días en los que se celebra algo importante (Ramadán, Navidad, Año Nuevo Hebreo,...) y un 11,8% de profesores afirma fomentar el respeto hacia las costumbres alimenticias de los distintos alumnos que hay en sus clases.

Un profesor nos explica la necesidad de que los alumnos expliquen sus valores y costumbres ya que:

*“no conocemos (refiriéndose al colectivo de docentes) los valores que tienen en realidad, no conocemos aquellas cosas a las que ellos les dan importancia y a las que no les dan importancia y que no tienen por qué coincidir con las muestras”.* (Profesor nº 5. La Línea de la Concepción).

Este dato queda contrastado con la afirmación que ofrece una profesora de Algeciras a este respecto (Véase ítem nº 14) en el que expone su desconocimiento hacia las costumbres propias de los alumnos de origen musulmán.

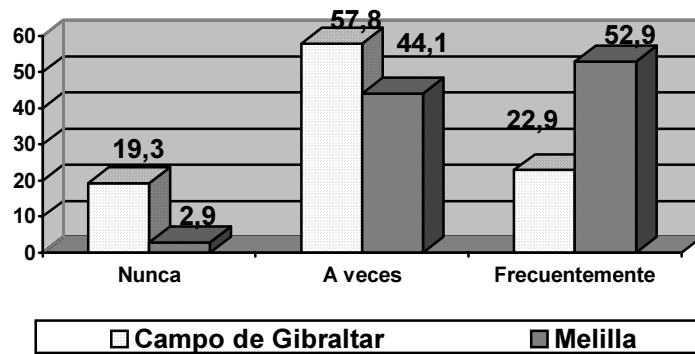
#### ***4. Conocimiento por parte de los profesores de algunas de las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus aulas (Campo de Gibraltar - Melilla)***

El objetivo de esta pregunta era conocer la opinión de los docentes acerca del grado de conocimiento sobre las peculiaridades culturales de sus alumnos, para lo cual ofrecimos tres posibilidades, que van desde un total desconocimiento de la cuestión hasta un alto grado de conocimiento (siempre en opinión del sujeto encuestado) pasando por un conocimiento que podríamos catalogar como “medio” o “suficiente”.

**Presencia de distintas culturas en el aula**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
Nunca	16	19,3%	1	2,9%
A veces	48	57,8%	15	44,1%
Frecuentemente	19	22,9%	18	52,9%

N. Campo de Gibraltar= 87  
N. Melilla= 35



Las diferencias más significativas las encontramos en el hecho que mientras un 52,9% de docentes de Melilla afirman conocer frecuentemente las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus clases, sólo un 22,9% de profesores del Campo de Gibraltar afirman lo mismo: si contrastamos este dato con el obtenido en el ítem nº 3 se confirma la poca consideración que en los centros de Campo de Gibraltar se presta a las distintas culturas de los alumnos. Por su parte, un 19,3% de profesores del Campo de Gibraltar exponen no conocer nunca dichas peculiaridades frente al 2,9% de docentes de Melilla.

Cuando el profesorado es preguntado acerca de dicho dato las respuestas suelen ser bastante coincidentes. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

*“yo he hecho un curso con gente que trabaja en Melilla y en Ceuta. Hombre, supongo que es debido (refiriéndose al dato estadístico obtenido en esta cuestión) a que el nivel de alumnado inmigrante, vamos, de raza árabe y eso, es mucho mayor que el nivel que tenemos aquí... y entonces, claro, deben tener un conocimiento específico de todo el ambiente. Y aparte, yo lo que noté con la gente de Melilla es que intentan no anular una civilización para darle primacía a otra, sino que intentan por todos los medios llevarlos paralelos, la verdad es que lo llevaban muy bien (...)”*  
(Profesora nº 9. La Línea de la Concepción).

Cómo podemos observar a lo largo de esta primera parte de nuestro estudio, prácticamente todos los valores obtenidos en Melilla comportan un mayor

conocimiento y un mayor grado de atención a la diversidad que el que se registra en los centros del Campo de Gibraltar.

**5. Problemas fundamentales que plantean en el interior de las clases la presencia de distintos grupos culturales (Campo de Gibraltar)**

A través de esta cuestión pretendemos conocer qué tipo de problemas son aquellos que se presentan en mayor medida en las aulas donde existe presencia de alumnos de distintas culturas. Para ello, dividimos la opción de respuesta por culturas (mayoritaria, inmigrantes y gitanos), otorgando al profesorado la posibilidad de elegir entre distintos problemas como automarginación, fragmentación de la clase en subgrupos, bromas no hirientes, peleas, agresividad verbal o desprecio entre alumnos. Para la elección de estas variables fue de gran ayuda el estudio piloto (pre-test) que se realizó en distintos centros de la provincia de Málaga\*.

**cultura mayoritaria**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Automarginación	70 80,5%	14 16,1%	3 3,4%
Fragmentación de la clase en subgrupos	54 62,1%	20 23,0%	13 14,9%
Bromas no hirientes	35 40,2%	40 46,0%	12 13,8%
Agresividad	36 41,4%	22 25,3%	29 33,3%
Peleas entre alumnos	44 50,6%	25 28,7%	18 20,7%
Desprecio entre alumnos	44 50,6%	32 36,8%	11 12,6%
Otras	2 100,0%		

N= 87

\* Ver apartado referente a Cuestionario de Profesores.

**Inmigrantes**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Automarginación	28 71,8%	8 20,5%	3 7,7%
Bromas no hirientes	28 70,0%	10 25,0%	2 5,0%
Agresividad verbal	31 79,5%	5 12,8%	3 7,7%
Peleas entre alumnos	33 84,6%	6 15,4%	
Desprecio entre alumnos	30 76,9%	8 20,5%	1 2,6%
Segregación	32 84,2%	3 7,9%	3 7,9%
Otras			

N=87

**Gitanos**

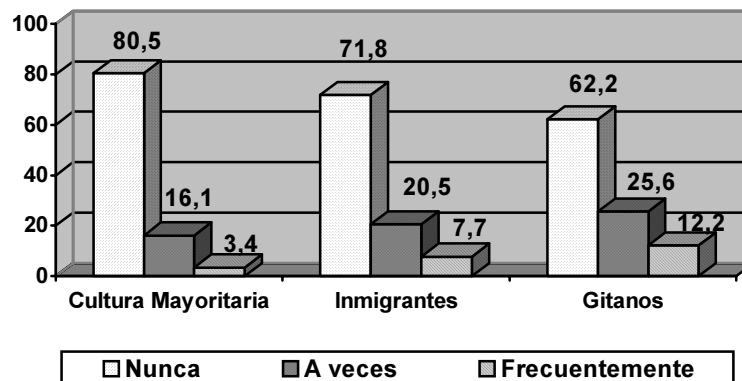
	Nunca	A veces	Frecuente mente
Automarginación	51 62,2%	21 25,6%	10 12,2%
Bromas no hirientes	42 51,2%	27 32,9%	13 15,9%
Agresividad verbal	36 43,4%	23 27,7%	24 28,9%
Peleas entre alumnos	40 49,4%	21 25,9%	20 24,7%
Desprecio entre alumnos	42 51,9%	24 29,6%	15 18,5%
Segregación	54 69,2%	16 20,5%	8 10,3%
Otras		2 100,0%	

N=87

### Automarginación

La presencia de esta variable nos proporciona información acerca de la opinión del profesorado sobre el grado en que los alumnos optan por aislarse del resto del grupo-clase. Como se puede apreciar, tanto esta variable como las que le siguen están divididas en función del grupo cultural de pertenencia.

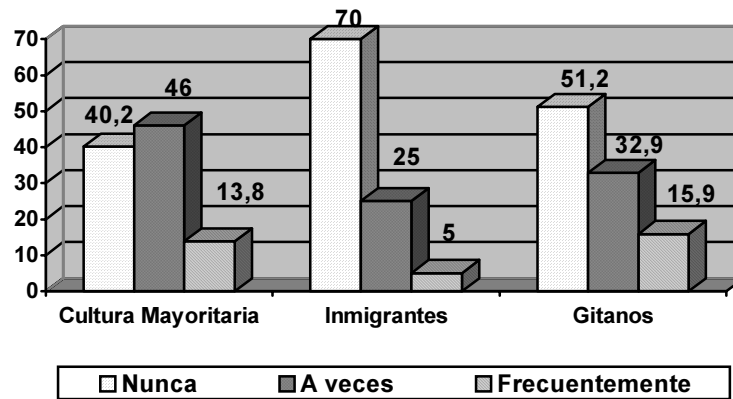
En el gráfico de barras se observa que, según los docentes, el grupo en el que se produce en menor medida el fenómeno de la automarginación es en el grupo



mayoritario (80,5%), frente al grupo constituido por los alumnos de etnia gitana (62,2%). Ello se corresponde directamente con el hecho de que un 12,2% de docentes afirme que la automarginación se produzca frecuentemente entre el alumnado gitano, y sólo un 3,4% de profesores afirme lo mismo de los alumnos de cultura mayoritaria. Respecto a los alumnos inmigrantes, éstos ocupan una posición con valores intermedios entre los otros dos grupos analizados. En cualquier caso podemos comprobar cómo la automarginación se da en relativa poca medida entre el alumnado en general.

### Bromas no hirientes

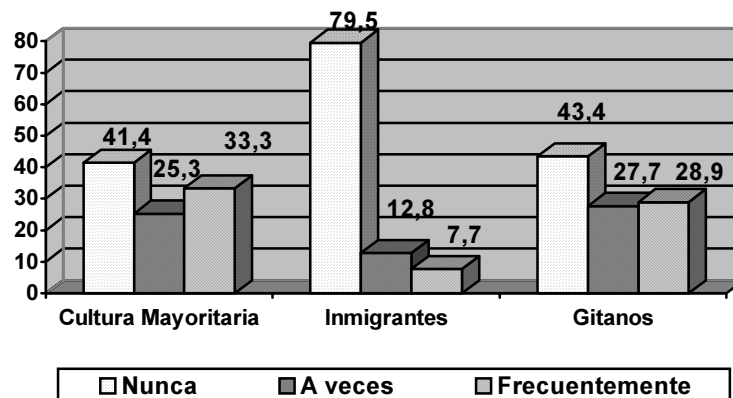
Las bromas no hirientes entre alumnos pueden ser indicio de un dispatía presente en las aulas, lo cual obviamente nos ayudará a contrastar los datos presente en la segunda parte de esta investigación (relación autoconcepto/conductas agresivas). No debemos olvidar que los resultados que estamos analizando en este momento obedecen a concepciones del profesorado. La segunda parte de nuestro estudio nos permitirá contrastar las opiniones del profesorado con los resultados obtenidos directamente de los alumnos.



Observamos que en lo que respecta a las bromas no hirientes, éstas se producen –en opinión de los profesores- con menos frecuencia entre los alumnos inmigrantes (70%), frente a los alumnos de cultura mayoritaria (40,2%). El grupo cultural en el que estas bromas no hirientes se produce más frecuentemente es el de etnia gitana (15,9%) frente al alumnado inmigrante (5%).

#### Agresividad verbal

La agresividad verbal supone un grado más elevado dentro de las conductas de dispatía que según los profesores pueden manifestar sus alumnos. Veamos los resultados obtenidos en este sentido:

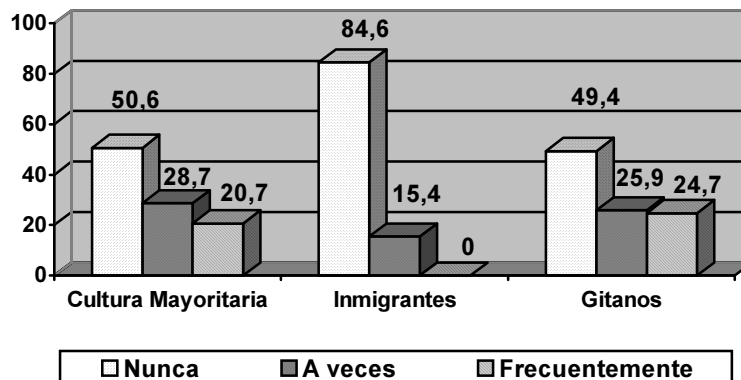


Comprobamos que los docentes opinan que los alumnos inmigrantes son aquellos en los que se producen en menor medida, reacciones de agresividad verbal (un 79,5% de profesores afirma que ésta no se produce nunca), mientras que los alumnos de cultura mayoritaria y de etnia gitana alcanzan en este sentido

valores muy similares (41,4% y 43,4% respectivamente). Por su parte, el grupo en el que esta agresividad verbal se produce más frecuentemente es el grupo de cultura mayoritaria con un 33,3%, seguido de los alumnos gitanos con un 28,9%. Sólo un 7,7% de docentes afirma que los alumnos inmigrantes emplean esta agresividad verbal frecuentemente.

### **Peleas entre alumnos**

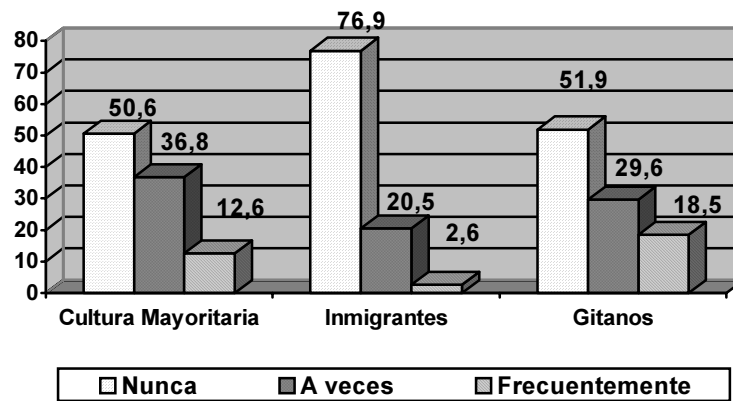
Con esta variable nuestra intención es sondear la opinión del profesorado sobre las peleas que se ocasionan entre sus alumnos y que comportan agresión física, es decir, sobre un grado de agresividad bastante elevado.



Sin duda, lo más destacado de esta respuesta por parte de los docentes es, por una parte la similitud en los resultados obtenidos por los alumnos de cultura mayoritaria y los alumnos de etnia gitana, y por otra parte el hecho de que los alumnos inmigrantes se revelen para los docentes como aquellos que se pelean menos con sus compañeros, no habiendo ningún docente que haya contestado que estas peleas, respecto a los alumnos inmigrantes, se produzcan frecuentemente.

### **Desprecio entre alumnos**

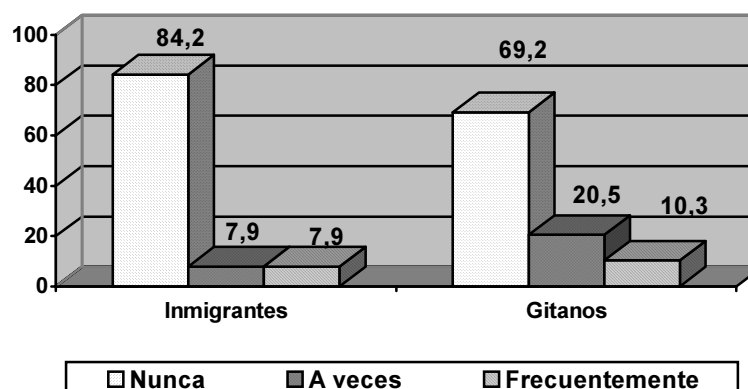
El desprecio entre alumnos es otra forma de agresividad que sin lugar a dudas puede comportar desde la automarginación hasta la segregación cuando se trata de desprecio entre alumnos de distintas culturas.



Los alumnos inmigrantes continúan siendo, según los profesores, el grupo que menos desprecio demuestra hacia sus compañeros. Por su parte, los alumnos de etnia gitana aparecen como el grupo que presenta más frecuentemente este problema (18,5%) seguido por los alumnos de cultura mayoritaria (12,6%).

### Segregación

Efectivamente, las variables que han sido analizadas anteriormente pueden conducir a la segregación de aquellos alumnos que no comparten los mismos “patrones culturales”. Con esta cuestión pretendemos conocer el grado en que, según el profesorado encuestado, los alumnos inmigrantes y gitanos sufren esta falta de aceptación y por tanto su separación respecto al grupo mayoritario.



Respecto al fenómeno de la segregación, éste, se produce en menor grado con los alumnos inmigrantes que con los alumnos gitanos -expone el profesorado- ya que mientras un 84,2% de docentes afirma que esto no ocurre nunca con los

primeros, esta cifra se reduce al 69,2% de profesores que afirman lo mismo de los segundos. Asimismo, mientras un 10,3% de profesores dicen que los alumnos gitanos padecen la segregación frecuentemente, un 7,9% de profesores afirma lo mismo respecto a los alumnos inmigrantes.

**6. Problemas fundamentales que plantean en clase la presencia de distintos  
grupos culturales respecto al profesor y la enseñanza**

**(Campo de Gibraltar)**

La estructura de esta cuestión es similar a la anterior, es decir, distintas opciones divididas en función del origen cultural del alumnado. En esta ocasión nuestro objetivo es conocer aquellas variables que, en opinión de los docentes, repercuten en su trabajo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la diversidad cultural de sus alumnos.

**cultura mayoritaria**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Problemas con el nivel de enseñanza	21 24,1%	35 40,2%	31 35,6%
Desinterés familiar por la enseñanza	11 12,6%	37 42,5%	39 44,8%
Valoración negativa de la institución escolar	22 25,3%	36 41,4%	29 33,3%
Absentismo escolar	26 29,9%	39 44,8%	22 25,3%
Desconocimiento de las pautas de conducta	26 29,9%	36 41,4%	25 28,7%
Desconocimiento de la lengua de enseñanza	53 60,9%	27 31,0%	7 8,0%
Condiciones sanitarias: infecciones, parásitos, etc.	66 75,9%	19 21,8%	2 2,3%
Otras	1 50,0%	1 50,0%	

N=87

**Inmigrantes**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Problemas con el nivel de enseñanza	5 14,7%	22 64,7%	7 20,6%
Desinterés familiar por la enseñanza	15 44,1%	18 52,9%	1 2,9%
Valoración negativa de la institución escolar	18 52,9%	14 41,2%	2 5,9%
Absentismo escolar	20 58,8%	12 35,3%	2 5,9%
Desconocimiento de las pautas de conducta	18 52,9%	15 44,1%	1 2,9%
Desconocimiento de la lengua de enseñanza	14 41,2%	17 50,0%	3 8,8%
Condiciones sanitarias: infecciones, parásitos, etc.	30 88,2%	4 11,8%	
Otras	1 100,0%		

N=87

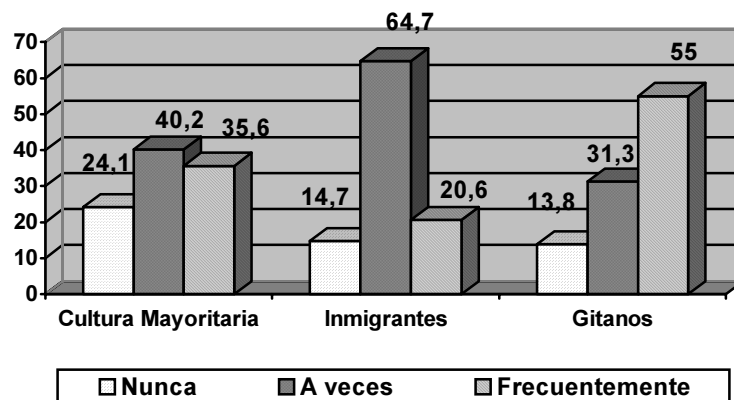
**Gitanos**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Problemas con el nivel de enseñanza	11 13,8%	25 31,3%	44 55,0%
Desinterés familiar por la enseñanza	6 7,4%	29 35,8%	46 56,8%
Valoración negativa de la institución escolar	14 17,3%	35 43,2%	32 39,5%
Absentismo escolar	13 16,3%	34 42,5%	33 41,3%
Desconocimiento de las pautas de conducta	19 23,5%	40 49,4%	22 27,2%
Desconocimiento de la lengua de enseñanza	45 57,0%	24 30,4%	10 12,7%
Condiciones sanitarias: infecciones, parásitos, etc.	48 61,5%	20 25,6%	10 12,8%
Otras		1 33,3%	2 66,7%

N=87

### **Problemas con el nivel de enseñanza**

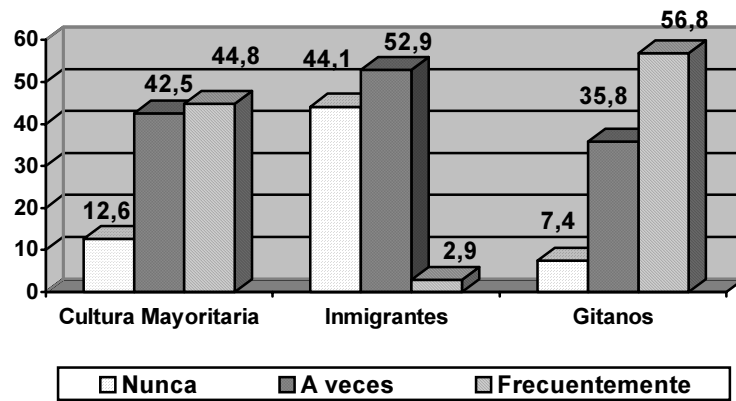
Obviamente, las variables que hemos estudiado en la pregunta anterior van a repercutir sobre distintos factores. Uno de ellos es el relativo al nivel de enseñanza de los alumnos inmersos en un contexto étnicamente heterogéneo. A través de esta cuestión conocemos la opinión del profesorado acerca de las diferencias que en este sentido presentan sus alumnos en función de la cultura de pertenencia.



El gráfico muestra que, en opinión de los profesores encuestados, el grupo que más frecuentemente plantea problemas con el nivel de enseñanza es de los alumnos gitanos (55%), seguido por los alumnos de cultura mayoritaria (35,6%), y por último los alumnos inmigrantes (20,6%). Por otra parte, los alumnos inmigrantes aparecen como el grupo que plantean en mayor proporción problemas de enseñanza sólo en determinadas ocasiones (64,7%).

### **Desinterés familiar por la enseñanza**

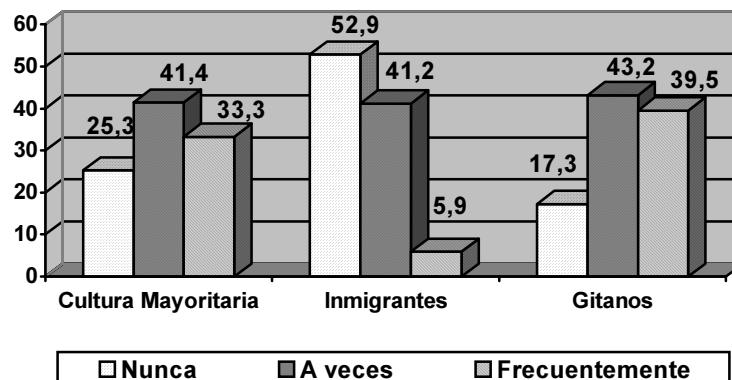
La atención que la familia presta a la educación de sus hijos es un elemento clave que repercute directamente en el éxito o en el fracaso escolar de éstos. La convergencia entre familia y escuela representa un principio primordial en este sentido, más aún en unos contextos donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se revelan más complejos. De ahí la necesidad de conocer la opinión del profesorado en este sentido.



El gráfico muestra claramente que, según el profesorado, el mayor desinterés por la enseñanza lo demuestran las familias de los alumnos gitanos (56,8%) y de alumnos de cultura mayoritaria (44,8%); en el extremo opuesto encontramos a las familias de alumnos inmigrantes, ya que sólo un 2,9% de profesores afirman que éstas muestran un desinterés frecuente por la educación de sus hijos. Los valores se equiparan en mayor medida respecto a los profesores que contestan que este desinterés familiar por la enseñanza se produce sólo a veces.

### **Valoración negativa de la institución escolar**

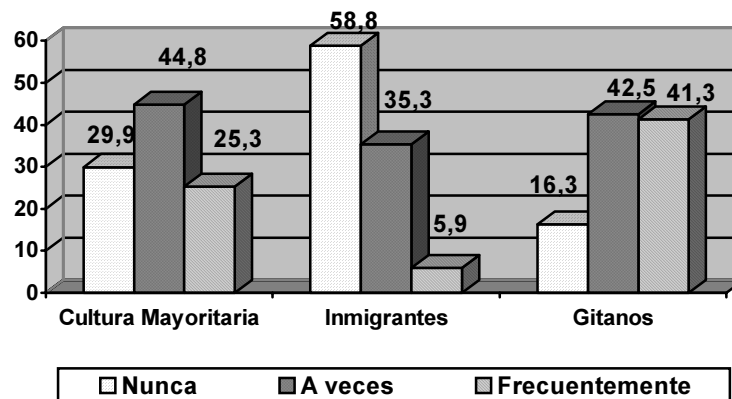
Nuestra intención con la introducción de esta variable es conocer la percepción del profesorado sobre qué alumnos valoran de manera más negativa la institución escolar en función de la cultura a la que pertenecen. Téngase en cuenta que esta valoración negativa puede influir de manera decisiva en la conducta del alumnado.



Respecto a la valoración negativa de la institución escolar, el profesorado opina que los alumnos gitanos (39,5%), seguidos de los alumnos de cultura mayoritaria (33,3%), son aquellos en los que este problema aparece con una mayor frecuencia. En el caso de los alumnos inmigrantes, solo un 5,9% de los profesores encuestados realiza la misma afirmación. De nuevo vuelven a equipararse los valores cuando los profesores contestan que esta situación se produce a veces (41,4%, 41,2% y 43,2% respectivamente).

### Absentismo escolar

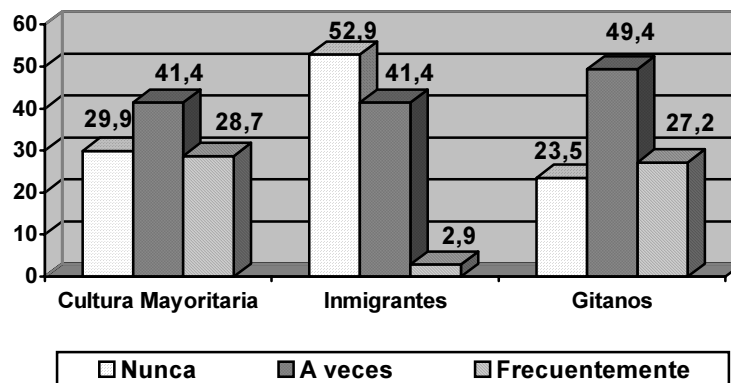
El absentismo escolar es consecuencia directa de las variables que hemos ido analizando anteriormente. Evidentemente una baja valoración de la institución escolar o el desinterés familiar por la enseñanza (por citar dos variables de entre las muchas posibles) van a provocar la ausencia de manera injustificada al centro escolar.



Podemos comprobar que, según el profesorado encuestado, se produce una diferencia altamente significativa entre el absentismo que se da frecuentemente en alumnos inmigrantes (5,9%) y alumnos gitanos (41,3%), lo cual corrobora lo expuesto al respecto en el marco teórico del presente estudio. Igualmente, un 58,8% de profesores afirma que entre los alumnos inmigrantes nunca se produce absentismo escolar, frente a un 29,9% y un 16,3% que expone lo mismo acerca de los alumnos de cultura mayoritaria y de etnia gitana respectivamente.

### **Desconocimiento de las pautas de conducta**

Con esta cuestión tratamos de indagar en la opinión que tiene el profesorado sobre las pautas de conducta de sus alumnos en función de la cultura. Nos estamos refiriendo a actitudes de los alumnos como respetar a los compañeros y al profesor, ser capaces de atender a las explicaciones del profesor, de intervenir en clase, y en definitiva de aquellas actitudes necesarias para el normal desarrollo de la actividad educativa

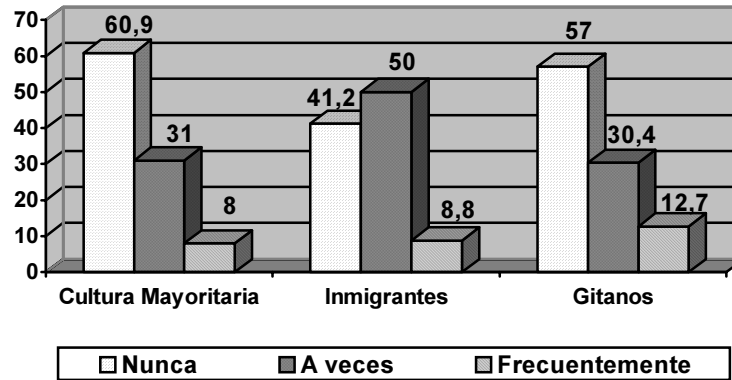


Resulta muy significativo que en opinión de los docentes, los alumnos inmigrantes sean aquellos que demuestren en menor medida un desconocimiento de las pautas de conducta (sólo un 2,9% lo demuestran frecuentemente). Respecto a los alumnos de cultura mayoritaria y de etnia gitana, este problema aparece frecuentemente en una proporción de 28,7% y 27,2% respectivamente. La explicación a este dato podemos buscarla en la pervivencia del respeto hacia el maestro que existe en la cultura de origen de los alumnos inmigrantes, los cuales proceden en su mayoría del Magreb.

### **Desconocimiento de la lengua de enseñanza**

Se trataba de ver hasta qué punto los alumnos planteaban problemas con el conocimiento del castellano, ya que la lengua es el vehículo de comunicación en el aula, y su conocimiento es fundamental para poder enfrentar con posibilidades de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos tener en cuenta que una condición indispensable para la eficacia de la comunicación educativa es la

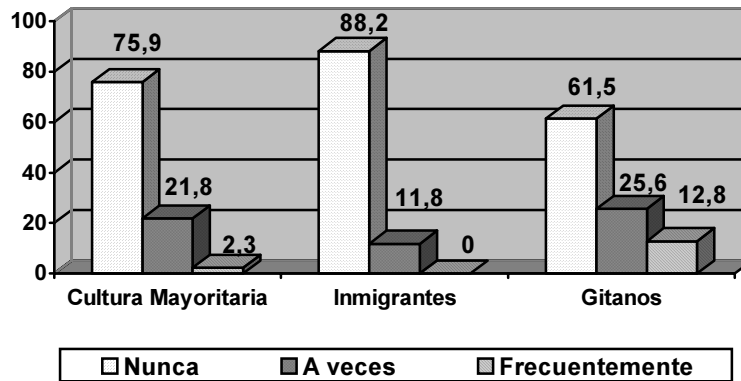
capacidad del educando (receptor) para decodificar correctamente los mensajes emitidos por el educador (emisor).



Como vemos, en opinión de los docentes, todos los grupos demuestran un nivel alto de conocimiento del castellano como lengua de enseñanza; a pesar de ello, resulta significativo que entre el alumnado gitano los profesores observen un mayor desconocimiento de la lengua con más frecuencia que entre el alumnado inmigrante (12,7% frente a 8,8%). Sin embargo, los alumnos inmigrantes aparecen, según los profesores, como el grupo en que estos problemas aparecen a veces en mayor medida (50%). Tal como afirma el Profesor SARRAMONA (1983) siguiendo a BERNSTEIN (1973) el código empleado en la escuela es el propio de los alumnos de clases burguesas y clases medias, y del cual se hallan distanciados los alumnos provenientes de clases bajas. Esta circunstancia nos puede aportar un mayor grado de comprensión acerca de los resultados obtenidos en esta cuestión que nos indican problemas con la lengua de enseñanza no sólo en alumnos inmigrantes, sino también entre alumnos gitanos y de cultura mayoritaria.

### Condiciones sanitarias

Por condiciones sanitarias nos referimos a aquellos hábitos referidos fundamentalmente a la higiene de los alumnos. No olvidemos que una parte significativa de nuestro estudio se ha llevado a cabo en centros localizados en barriadas marginales, donde los problemas sanitarios son uno de los más frecuentes que presenta el alumnado de clases desfavorecidas.



Observamos que, para los profesores, el alumnado inmigrante es el grupo en el que este problema se plantea en menor medida (un 88,2% de los profesores afirma que ello no se plantea nunca y un ningún docente expone que ello se produzca frecuentemente). El grupo en el que los problemas sanitarios se producen en mayor grado es el de los alumnos de etnia gitana, ya que un 61,5% de docentes dice no producirse nunca esta situación y un 12,8% de profesores indica una alta frecuencia de dicha circunstancia. En cualquier caso podemos decir que éste no es un problema que afecte en gran medida a ninguno de los tres grupos culturales.

### **6.1. Forma en la que actúa el profesor ante tales dificultades**

#### **(Campo de Gibraltar)**

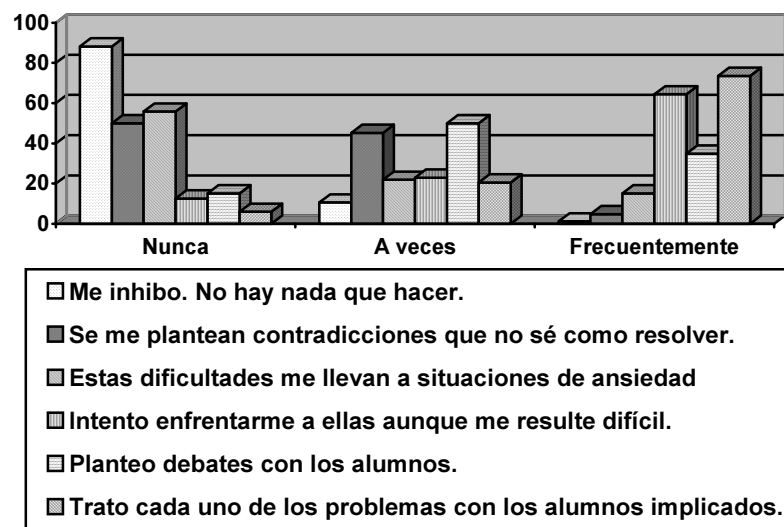
Una vez sondeados los principales problemas que, en opinión del profesorado, plantean la presencia de distintos grupos culturales respecto al profesor y a la enseñanza, contemplamos la necesidad de conocer la manera en que los docentes se enfrentan a dichos problemas, para lo cual les ofrecimos una serie de respuestas de elección múltiple con la posibilidad de incluir cualquier otra que no estuviera contemplada en el ítem planteado.

**¿Como actúa Vd. ante tales dificultades?**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Me inhibo. No hay nada que hacer	75 88,2%	9 10,6%	1 1,2%
Se me plantean contradicciones que no sé cómo resolver	42 50,0%	38 45,2%	4 4,8%
Estas dificultades me llevan a situaciones de ansiedad	48 55,8%	25 29,1%	13 15,1%
Intento enfrentarme a ellas aunque me resulte muy difícil	11 12,6%	20 23,0%	56 64,4%
Planteo debates con los alumnos	13 15,1%	43 50,0%	30 34,9%
Trato cada uno de los problemas con los alumnos implicados	5 6,0%	17 20,5%	61 73,5%
Otras			4 100,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



El gráfico de barras muestra que un 88,2% de docentes afirman no inhibirse nunca frente a las dificultades que plantea la heterogeneidad del alumnado asistente a sus clases, frente a un 1,2% de docentes que afirman recurrir a tal estrategia frecuentemente. Las estrategias a las que más frecuentemente acude el profesorado son el enfrentamiento con las dificultades a pesar de que le pueda resultar difícil (64,4%) y tratando cada uno de los problemas con los alumnos implicados (73,5%). Sólo un 4,8% de docentes exponen que estas situaciones les plantean frecuentemente contradicciones que no saben cómo resolver, mientras

que un 15,1% de profesores afirman tener frecuentemente situaciones de ansiedad debido a las dificultades que la pluralidad de alumnos plantean en el aula. Los debates con los alumnos es la estrategia que los profesores dicen utilizar a veces en mayor proporción (50%).

Podemos valorar como positivo el resultado obtenido en esta cuestión, si bien parece escaso el número de docentes que plantea frecuentemente debates en clase con los alumnos; hemos de tener en cuenta que ésta es una estrategia muy importante de cara a promover la comunicación y la discusión de ideas entre el alumnado.

**7. Valoración por parte de los profesores de los motivos a los que suelen deberse los conflictos entre las distintas culturas que se producen en clase  
(Campo de Gibraltar)**

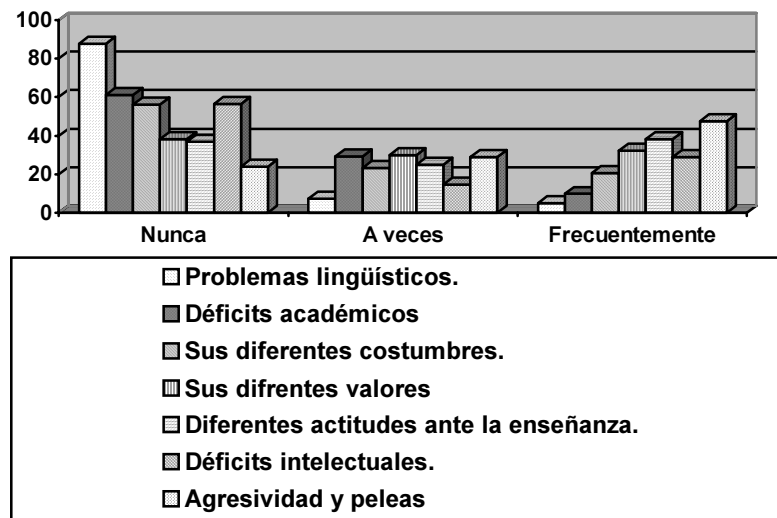
Una vez que el profesorado ha identificado los principales problemas que se plantean en unas aulas caracterizadas por la diversidad cultural, nos planteamos la necesidad de preguntar al profesorado a qué creen que obedecen tales conflictos interculturales. De la misma manera que en las cuestiones anteriores ofrecimos a los docentes encuestados una pregunta con respuestas múltiples en las que se les otorgaba la posibilidad de incluir aquellas opciones que estimaran convenientes.

**Conflictos entre alumnos de distintas cultura<sup>a</sup>**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Problemas lingüísticos	72 87,8%	6 7,3%	4 4,9%
Déficit académicos	50 61,0%	24 29,3%	8 9,8%
Sus diferentes costumbres	46 56,1%	19 23,2%	17 20,7%
Sus diferentes valores	32 38,1%	25 29,8%	27 32,1%
Diferentes actitudes en la enseñanza	31 36,9%	21 25,0%	32 38,1%
Déficit intelectuales	47 56,6%	12 14,5%	24 28,9%
Agresividad y peleas	19 23,8%	23 28,8%	38 47,5%
Otras	1 25,0%		3 75,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



Observamos claramente que, según los docentes, los dos extremos en las causas por las que se producen conflictos entre las distintas culturas los encontramos en los problemas lingüísticos (un 87,8% de docentes exponen que ésta es la causa que menos se produce) y en la agresividad y las peleas entre los alumnos, ya que un 47,5% de profesores afirma que ésta es una causa que se da frecuentemente. Esto concuerda con los resultados obtenidos anteriormente cuando los docentes afirmaban que uno de los problemas fundamentales que planteaba en clase un alumnado culturalmente heterogéneo era la agresividad y peleas entre alumnos (item nº 5). La segunda causa más frecuente de conflicto entre alumnos de distintas culturas se debería a sus diferentes actitudes ante la enseñanza (38,1%) seguido por los diferentes valores que poseen los alumnos de distintas culturas (32,1%).

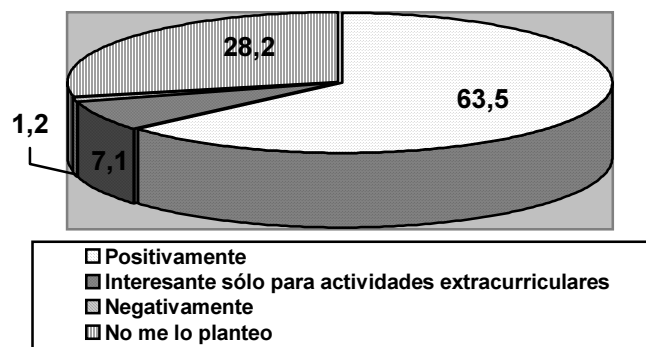
***8. Valoración por parte de los profesores acerca de la presencia en el centro de profesores pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos  
(Campo de Gibraltar)***

Como ya ha sido referido en la fundamentación teórica de esta Tesis Doctoral, el respeto entre las distintas culturas se deriva en buena medida del conocimiento mutuo. La presencia de profesores pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos podría ser una medida plausible para fomentar dicho

conocimiento. Con el fin de conocer la opinión del profesorado en este sentido planteamos esta cuestión.

	N	%
Positivamente	54	63,5%
Interesante sólo para actividades extracurriculares	6	7,1%
Negativamente	1	1,2%
No me lo planteo	24	28,2%

N=87



Observamos que la mayor proporción de profesores encuestados (63,5%) valora positivamente la presencia en el centro de profesores pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos frente a un 1,2% que realiza una valoración negativa. Un 28,2% de docentes expone no haberse planteado nunca tal cuestión, mientras que un 7,1% de profesores contempla tal actividad como interesante únicamente para actividades extracurriculares.

Efectivamente, este dato es corroborado con las entrevistas personales a través de respuestas como la siguiente:

*“Sería positivo contar con un profesorado que nos dijeran: pues nosotros allí partimos desde este nivel, con estos contenidos y así nosotros podríamos enfocar el estudio del niño pero partiendo de ellos que conocerán mucho mejor... claro a lo mejor a nosotros nos chocan cosas, pero claro, nosotros no tenemos ni idea de lo que es el sistema educativo*

*marroquí, nosotros conocemos lo que es Ceuta, pero lo que te viene del mismo país...; por ejemplo aquí tenemos un crío que viene de Casablanca y lo hemos integrado en tercero: nos tenemos que fiar de la madre en que el niño allí iba bien, pero iba bien ¿en qué?... Por eso yo creo que con una mezcla de profesores sacaríamos a más críos adelante, porque incluso los mismos críos se aburren cuando ven que no son capaces de seguir la clase, se aburren, se desmotivan y entonces cuesta muchísimo más trabajo sacarlos adelante”.* (Profesora nº 14. La Línea de la Concepción).

Otros profesores manifiestan el carácter positivo de dicha posibilidad, no tanto ya por la influencia positiva que pueda tener sobre el alumnado en materia de interculturalidad, sino como un apoyo ante la gran cantidad de trabajo que deben desempeñar:

*“Hombre, los profesores...¿sabes por qué lo ven positivo?... porque hoy día todo lo que sea un apoyo... sea del país que sea, o sea interino o sea el que quieras...”* (Profesora nº 1. San Roque).

Efectivamente, la inclusión de los temas transversales en el currículo escolar ha supuesto que las actividades del profesorado se hayan diversificado de manera muy significativa: educación para la salud, educación para la paz, educación vial, etc... son algunos de los nuevos aspectos que deben ser trabajados en el aula. A todo ello hemos de añadir la escolarización del cien por cien de la población, lo cual implica que el profesorado se encuentre en sus aulas con un alumnado que anteriormente no solía lograr mantenerse escolarizado durante tanto tiempo. Es comprensible por tanto que esta profesora exponga la necesidad de apoyo para realizar su trabajo, sea del tipo que sea.

### **8.1. Razonamiento de la respuesta por parte de los profesores (Campo de Gibraltar)**

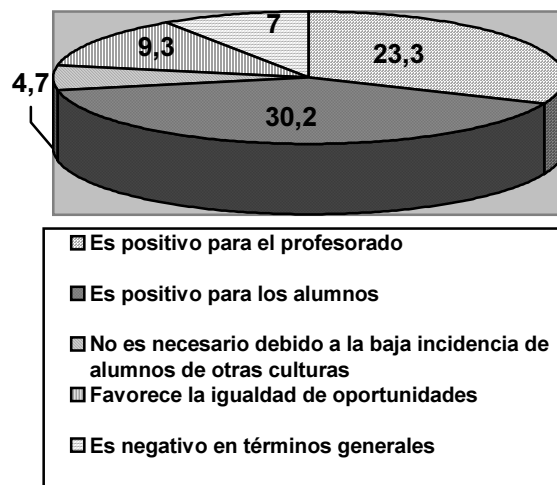
También pedimos al profesorado que razonara su respuesta con el objetivo de conocer el por qué de dicha elección

	N	%
Valoración positiva para el profesorado	10	23,3%
Valoración positiva para los alumnos	13	30,2%

Baja incidencia de alumnos de otras culturas	2	4,7%
Igualdad de oportunidades	4	9,3%
Valoración negativa	3	7%

N=87

El gráfico sectorial muestra que el mayor número de docentes piensa que la presencia en el centro de profesores pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos es positivo para éstos (30,2%). Un 23,3% afirma que ello es positivo para los propios profesores, mientras que un 9,3% de docentes cree que esta presencia favorecerá la igualdad de oportunidades. Finalmente un 7% de profesores valora negativamente dicha posibilidad mientras que un 4,7% cree que la baja incidencia de alumnos de otras culturas no justifica la presencia de este profesorado.



### 9. Grado en que son debatidas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores

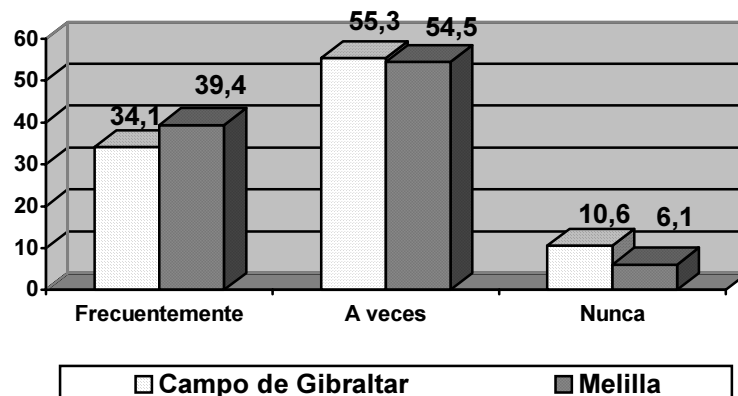
(Campo de Gibraltar - Melilla)

La primera pregunta de este cuestionario iba dirigida a detectar la presencia de la educación intercultural en los Proyectos Curriculares de los centros que forman parte de nuestra muestra de investigación. Una vez determinada dicha

cuestión preguntamos sobre el tratamiento que recibe dicho tema en los claustros de profesores, es decir, pretendemos determinar si el tema de la atención a la diversidad va más allá de la presencia de la educación intercultural en dichos proyectos, mediante el diálogo, la discusión y el intercambio de ideas en los claustros de profesores.

**Debate sobre diversidad en claustro de profesores**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
Frecuentemente	29	34,1%	13	39,4%
A veces	47	55,3%	18	54,5%
Nunca	9	10,6%	2	6,1%



El mayor porcentaje de profesores, tanto en Campo de Gibraltar como en Melilla, afirman que las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad son debatidas a veces en los claustros. Un 34,1% de docentes de Campo de Gibraltar y un 39,4% de profesores de Melilla exponen que esta cuestión es tratada frecuentemente, mientras que un 10,6% y un 6,1% de profesores de Campo de Gibraltar y Melilla respectivamente, expresa que tal tema no es abordado nunca en el centro. Obviamente, y teniendo en cuenta que los centros en los que hemos pasado los cuestionarios se caracterizan en mayor o menor medida por la presencia de distintos grupos culturales, el resultado no puede considerarse como muy satisfactorio, ya que éste no denota que la educación intercultural tenga un tratamiento prioritario en dichos claustros. Además, en el ítem nº 1, el 66,7% de

docentes afirmaba la presencia de la educación intercultural en el Proyecto Curricular de su centro, a pesar de lo cual, tal y como comprobamos, el tratamiento que recibe en los claustros es bajo. Tal circunstancia parece indicar que el desarrollo de la educación intercultural puede traducirse más en un planteamiento meramente “formal” que en una realidad práctica.

Algunos docentes, al hilo de esta cuestión, expresan opiniones como las siguientes:

*“Yo creo que todo lo que se hable puede servir, porque siempre aporta ideas, pero casi siempre se quedan en discusiones y poco se lleva a la práctica. También por falta de conocimientos, técnicas y medios”.* (Profesor nº 10. Algeciras).

Una profesora expone lo siguiente:

*“Es que ese es un tema que nosotros no... no lo vemos tan a flor de piel que... que no nos lo planteamos todavía. En este centro rara vez surge el tema de la diversidad, lo tratamos como otro tema más, tratamos que los críos estén lo mejor posible, puedan captar lo poquito que ellos sean capaces de captar de la clase donde estén, pero vamos, que tampoco nos lo planteamos como una cuestión vital. Aquí hay muchos niños que vienen de Ceuta, entonces ya vienen escolarizados y el único problema es que podamos chocar en cuestión de las costumbres que ellos tengan allí, pero a nivel educativo no lo vemos tan complicado como el que nos llega sin saber absolutamente nada”.* (Profesora nº 6. La Línea de la Concepción).

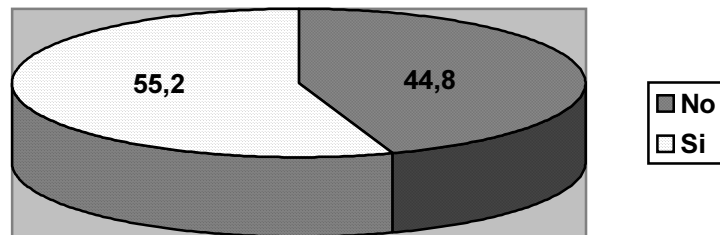
El comentario de esta docente resulta muy significativo, ya que a través de las entrevistas personales pudimos constatar que muchos profesores diferenciaban entre los problemas que pudieran surgir con motivo de las diferencias culturales y aquellos relacionados con las actividades escolares. Hemos de tener en cuenta que los primeros pueden repercutir directamente sobre los segundos, es decir, un alumno que percibe que su cultura, sus costumbres, y en definitiva, que su identidad no es tomada en consideración, puede sentirse discriminado en el desarrollo de las labores propias de la actividad escolar.

**10. Realización en el centro de actividades donde los alumnos de las distintas culturas, así como los profesores o los padres colaboren conjuntamente en la elaboración de éstas  
(Campo de Gibraltar)**

Con esta cuestión nuestro objetivo es conocer si la atención a la diversidad trasciende más allá de las horas habituales de clase, impregnando todas las actividades que se realizan cotidianamente en dichas instituciones.

	N	%
No	39	44,8%
Sí	48	55,2%

N=87



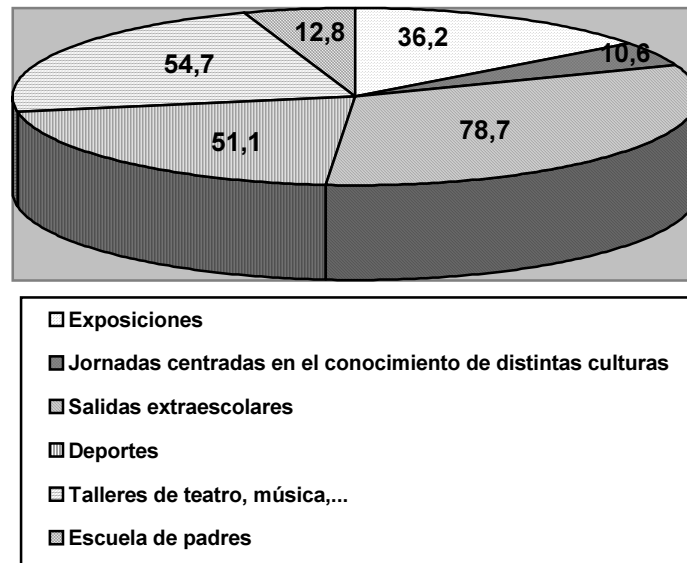
La proporción entre profesores que afirman o niegan la realización de actividades en el centro, donde profesores y padres colaboren conjuntamente, se reparte de forma bastante equilibrada, ya que un 55,2% de profesores confirma la realización de tales actividades mientras un 44,8% de ellos niega que en su centro se organicen este tipo de actividades. Si atendemos a los resultados obtenidos en el ítem nº 29, en el que los docentes encuestados opinan que la participación de los padres y madres de sus alumnos en la vida de los centros educativos es baja en líneas generales, hemos de pensar que estas actividades son promovidas fundamentalmente por el profesorado de los centros.

**10.1. Tipos de actividades que se realizan  
(Campo de Gibraltar)**

A través de este ítem presentamos a los docentes distintas actividades que se realizan cotidianamente en los centros educativos. Obsérvese que presentamos desde actividades que revisten un marcado carácter intercultural como las “jornadas centradas en el conocimiento de otras culturas” hasta actividades que no tienen por qué presentar dicho carácter como los deportes. Igualmente ofrecimos a los docentes la posibilidad de añadir cualquier otra actividad que no se hallara contemplada en el cuestionario.

	N	%
Exposiciones	17	36,2%
Jornadas centradas en el conocimiento de distintas culturas	5	10,6%
Salidas extraescolares	37	78,7%
Deportes	24	51,1%
Talleres de teatro, música	27	57,4%
Escuela de padres	6	12,8%
Otras	2	4,3%
Total	47	100%

N=87



Las actividades que más se realizan son las salidas extraescolares (78,7%), seguidas de los talleres de teatro, música, etc...(54,7%) y de los deportes (51,1%). No deja de resultar muy significativo que la actividad menos realizada sea aquella dirigida al conocimiento de las distintas culturas (10,6%), que es precisamente la que, de entre las propuestas, puede considerarse como una actividad esencialmente intercultural.

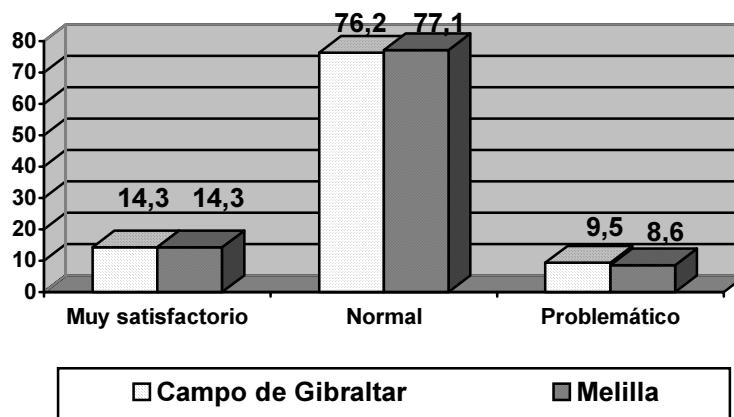
### ***11. Valoración por parte del profesor de su trabajo con alumnos de otras culturas*** ***(Campo de Gibraltar - Melilla)***

Se trata de sondear la opinión del profesorado acerca del grado de satisfacción e insatisfacción que le ocasiona su trabajo en un contexto étnicamente heterogéneo. Del mismo modo, este ítem nos ayuda a establecer cuál puede ser la actitud de los docentes hacia el trabajo que deben desempeñar ya que ello evidentemente va a estar condicionado por la forma en que valoren su labor educativa con alumnos de distintas culturas.

**Valoración del trabajo con alumnos de otras culturas**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
Muy satisfactorio	12	14,3%	5	14,3%
Normal	64	76,2%	27	77,1%
Problemático	8	9,5%	3	8,6%

N. Campo de Gibraltar=87  
N. Melilla=35



El mayor número de profesores opta por definir como "normal" su trabajo con alumnos de otras culturas (76,2% y 77,1%); un 14,3% de docentes coinciden en valorar como muy satisfactorio este trabajo tanto en el Campo de Gibraltar como en Melilla; frente a un 9,5% y un 8,6% que lo consideran una fuente de problemas.

Respecto a la valoración problemática de su trabajo, la directora de un centro nos explicaba lo siguiente:

*“Yo creo que estamos un poco desorientados, y al profesorado se le está viniendo esto como una carga. El profesorado se ha encontrado con mucha diversidad en la clase y tiene que atender a los niños de integración, tiene que preparar las adaptaciones curriculares para los niños que no llegan, y encima le meten a los niños marroquíes que la mayoría vienen sin saber ni una palabra, entonces hacen lo que pueden; aquí en el centro se les da apoyo a los niños magrebíes con un poco de*

*lectura y escritura con el material que estamos haciendo, pero al profesor le cae esto como un problema”*. (Director nº 5. Algeciras).

Obsérvese que la afirmación de este director se contradice con los datos obtenidos anteriormente, a través de los cuáles, podíamos observar como los alumnos inmigrantes no son aquellos que presentan con mayor frecuencia problemas con el nivel de enseñanza, sino los alumnos gitanos (véase ítem nº 6), lo cual nos conduce a interpretar un cierta actitud de “victimismo” por parte de algunos docentes ante esta circunstancia.

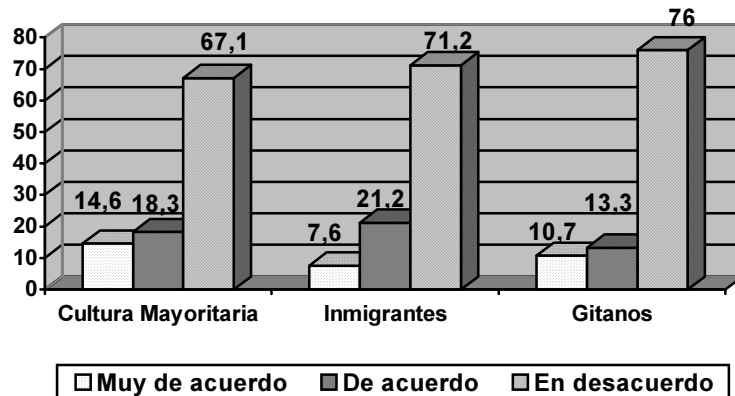
La actitud del profesor hacia la enseñanza va a estar directamente condicionada por la satisfacción que el docente encuentre en su trabajo. Como ya se comprobó a través de las respuestas ofrecidas en el ítem nº 8 una de las demandas más habituales entre los docentes encuestados y entrevistados hace referencia a la necesidad de mayor apoyo en lo que a personal docente se refiere. No olvidemos que estos centros se caracterizan no sólo por la multiculturalidad de sus alumnos, sino también por su ubicación en zonas deprimidas, lo que implica toda una serie de complejos problemas como los que fueron analizados en los ítems nº 5 y nº 6.

**12. Valoración por parte de los profesores acerca de si los alumnos progresarían más si estudiaran en escuelas de su misma cultura**  
**(Campo de Gibraltar)**

Esta cuestión va dirigida a sondear la opinión del profesorado acerca de la posibilidad de que los alumnos estudien en escuelas segregadas como medio eficaz para que las posibilidades de éxito educativo sean mayores. De la misma manera que la cuestión anterior, este ítem también nos ayuda a determinar cuál puede ser la actitud de los profesores hacia los distintos grupos culturales presentes en sus aulas.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Cultura mayoritaria	12 14,6%	15 18,3%	55 67,1%
Inmigrantes	5 7,6%	14 21,2%	47 71,2%
Gitanos	8 10,7%	10 13,3%	57 76,0%

N=87



Podemos comprobar que lo más relevante de esta cuestión es que la mayoría de los docentes está en desacuerdo con el hecho de que los alumnos progresarían más en escuelas de su misma cultura, es decir, en escuelas segregadas. Los datos más significativos son que un 14,6% de docentes están muy de acuerdo con el hecho que los alumnos de cultura mayoritaria progresarían más en escuelas de su misma cultura, mientras que un 21,2% expresa estar de acuerdo con dicha afirmación respecto al alumnado de origen inmigrante.

Un profesor, expresa lo siguiente respecto a la posibilidad de que los alumnos estudien en escuelas de su misma cultura:

*“¿Segregar a los alumnos?... claro que no: ¡eso sería crear un gueto!  
Todo lo que sea ayudarles a no perder sus raíces sí, pero en clase normal...”* (Profesor nº 5. San Roque).

### **13. Valoración por parte de los profesores acerca de las preferencias de los alumnos respecto a sus identidades**

*(Campo de Gibraltar)*

En el marco teórico del presente estudio se abordó la importancia del tema de la identidad dentro de la educación intercultural; en este sentido planteamos al profesorado la posibilidad de expresar su opinión acerca de las preferencias de los alumnos sobre sus identidades. Como puede observarse, hemos dividido la cuestión entre alumnos inmigrantes y gitanos atendiendo a sus edades. Ello es debido a que la consolidación de la identidad se produce durante el periodo de la adolescencia, al igual que ocurre con el autoconcepto (constructo que está

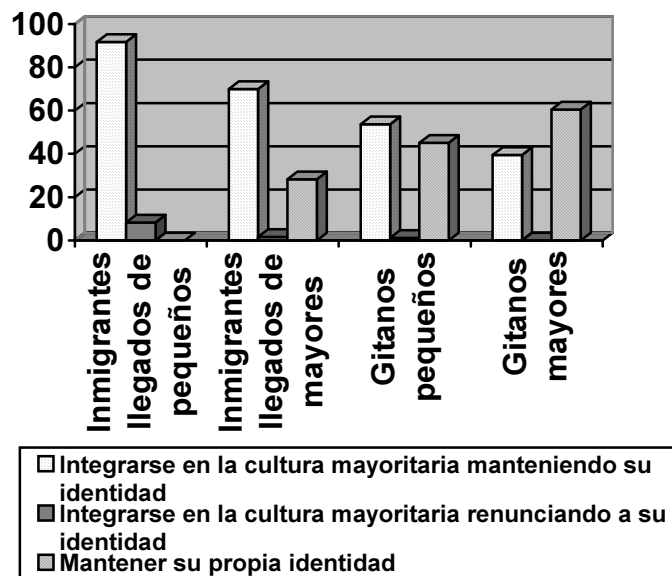
íntimamente relacionado con el de la identidad). Tal división por edades, nos ayudará a conocer la opinión del profesorado sobre las distinciones que respecto a la identidad pueden producirse en sus alumnos en función de la cultura y del momento de desarrollo.

	Integrarse en la cultura mayoritaria manteniendo su identidad	Integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su identidad	Mantener su propia identidad
Inmigrantes llegados de pequeños	55 91,7%	5 8,3%	0 0%
Gitanos pequeños	44 53,7%	1 1,2%	37 45,1%

N=87

	Integrarse en la cultura mayoritaria manteniendo su identidad	Integrarse en la cultura mayoritaria renunciando a su identidad	Mantener su propia identidad
Inmigrantes llegados de mayores	42 70%	1 1,7%	17 28,3%
Gitanos mayores	32 39,5%	0 0%	49 60,5%

N=87



Comprobamos que según el profesorado, el grupo que en mayor medida desea integrarse en la cultura mayoritaria manteniendo su propia identidad es el formado por los inmigrantes llegados de pequeños. Los datos reflejan una baja proporción en lo que respecta a la renuncia de la propia identidad. Resulta muy significativo que el colectivo de gitanos mayores alcance una proporción del 60,5% en lo que respecta al mantenimiento de su propia identidad por encima de su integración, frente al 28,3% de los inmigrantes llegados mayores. El grupo formado por los gitanos mayores es el único que, según los docentes encuestados, prefieren mantener su propia identidad por encima de su integración, frente al mantenimiento de ésta integrándose en la cultura mayoritaria.

Una vez que procedimos a la realización de las entrevistas, preguntamos a los docentes acerca de las repercusiones educativas que podría tener dicha realidad. Algunas respuestas resultan muy interesantes:

*“Pues que no asumen otro... vamos, que no asumen las diferencias que puede haber con otras personas. Una persona que está más abierta puede aceptar mejor los consejos o los valores o aquello que sea bueno de un sitio u otro y que no tienen por qué anular su propia cultura”.* (Profesor nº 16. Algeciras).

Respecto al hecho de que los alumnos gitanos mayores intenten mantener su propia identidad en mayor medida que los alumnos más pequeños, una directora realiza la siguiente reflexión:

*“Bueno, los niños pequeños en primaria aceptan lo que su profesor les diga, pero los mayores ya es otra cosa; de todas maneras te digo que aunque haya mucha diversidad en las clases, tampoco se les da la oportunidad de expresarse, porque ¿a ver, cuando se les dice a estos niños que nos hablen de sus costumbres...?, porque las vemos como raras y horribles... pero claro, el niño a partir de los doce años entra en la adolescencia, empieza a cuestionarse las cosas y no acepta todo lo que diga el profesor, todo lo contrario...”* (Directora nº 3. La Línea de la Concepción).

Una profesora hace referencia a la divergencia de valores entre escuela y familia:

*“Es que tienen una dificultad: que cuando llegan a casa todo es distinto...  
las normas, la convivencia...”* (Profesora nº 2. San Roque).

Podemos relacionar estos datos con los obtenidos en cuestiones anteriores (ítems nº 5 y nº6) en las que comprobábamos como los alumnos gitanos eran aquellos que, en opinión del profesorado, presentan mayores problemas de diversa índole. Obsérvese cómo los docentes opinan, en líneas generales, que los alumnos gitanos, tanto pequeños como mayores, son aquellos que más se aferran a su identidad, siendo a la vez los menos dispuestos a integrarse de algún modo en la cultura mayoritaria. Obviamente esto puede ayudarnos a entender el por qué de toda la serie de problemas que plantean los alumnos de esta cultura dentro del marco escolar, por lo que se hace necesario la presencia dentro de la escuela de elementos que el alumnado gitano identifique como propios de su cultura, de manera que no perciban la institución escolar como algo lejano, sino como un entorno de participación en el que su identidad es respetada y valorada.

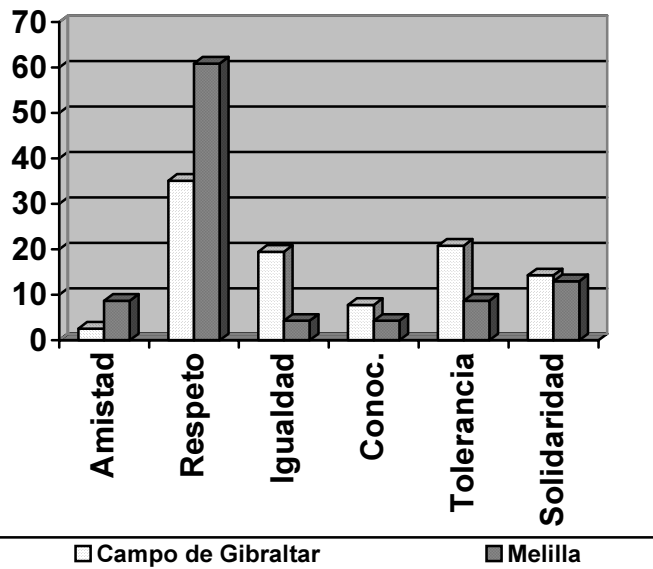
**14. *Valores educativos que el profesorado trabaja para mejorar la educación intercultural en sus clases***  
***(Campo de Gibraltar - Melilla)***

Si partimos de la base de que toda educación es, o debería ser, una educación en valores, más aún debe serlo la educación que tenga como objetivo el contacto y el intercambio cultural en igualdad de condiciones, de ahí la necesidad de preguntar a los docentes acerca de los valores educativos que trabajan en sus clases para mejorar la educación intercultural. En esta ocasión no propusimos a los docentes una lista de valores educativos, sino que fueron ellos los que propusieron los valores que cotidianamente trabajan en sus aulas. Hemos seleccionado aquellos que eran trabajados por un mayor número de profesores.

**Valores educativos que impliquen mejora en la educación intercultural**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
Amistad	2	2,6%	2	8,7%
Respeto	27	35,1%	14	60,9%
Igualdad	15	19,5%	1	4,3%
Conocimiento otras culturas	6	7,8%	1	4,3%
Tolerancia	16	20,8%	2	8,7%
Solidaridad	11	14,3%	3	13,0%

N=87



Respecto al Campo de Gibraltar, el valor educativo que en mayor medida dicen trabajar los profesores con sus alumnos es el respeto (35,1%). A continuación aparecen la tolerancia (20,8%) y la igualdad (19,5%). Como valores menos trabajados encontramos -según los docentes- el conocimiento de otras culturas (7,8%) y la amistad (2,6%). La solidaridad alcanza una valoración de un 14,3%. En general podemos afirmar que los valores que el profesorado trabaja en sus clases son bastante adecuados para el desarrollo de la educación intercultural. Las diferencias más significativas entre Campo de Gibraltar y Melilla la encontramos en el hecho de que en Melilla se fomenta en mayor medida el respeto (60,9% frente al 35,1%), mientras que la tolerancia es más tenida en cuenta en el Campo de Gibraltar (20,8% frente a un 8,7%).

Centrándonos en el escaso conocimiento que los profesores dicen poseer acerca de las culturas de origen de sus alumnos, algunas de las respuestas obtenidas a través de la entrevistas dan claro ejemplo de ello:

*“Aquí hay algunos árabes y hoy me ha llamado algo la atención; he visto a un crío desayunando y le he preguntado: pero bueno, ¿pero ustedes no habéis empezado el Ramadán?, y me ha dicho: no, es que el Ramadán se hace a partir de una cierta edad... O sea, que el desconocimiento es tuyo porque yo pensaba que el Ramadán lo hacían todos los musulmanes y no solamente a partir de una cierta edad”.* (Profesora nº 12. Algeciras).

Efectivamente, y como hemos comentado anteriormente, son muchos los profesores que muestran este desconocimiento acerca de las culturas de sus alumnos. Hemos de ser conscientes de que para la aceptación mutua es muy importante el conocimiento: no olvidemos que en numerosas ocasiones el rechazo se produce por la ignorancia que tenemos acerca de las costumbres y peculiaridades que son importantes para las personas de otras culturas.

***15. Consideración por parte del profesorado acerca del apoyo que la familia y la sociedad confieren a la enseñanza de dichos valores***

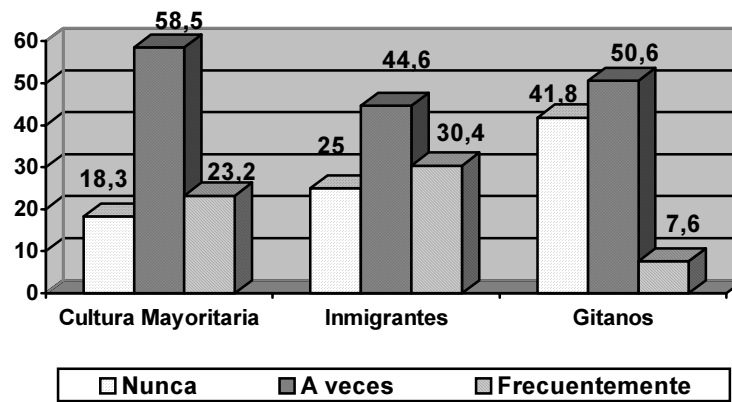
***(Campo de Gibraltar)***

La labor educativa que se lleva a cabo en la escuela como institución educativa debe ser refrendada y apoyada por las familias y la sociedad en general si pretendemos que dicha labor tenga éxito. Por esta razón preguntamos al profesorado en qué medida pensaban que familia y sociedad les prestaban su apoyo en la transmisión de una serie de valores que impregnaran de sentido su labor educativa con un alumnado culturalmente heterogéneo.

**Apoyo familiar a la enseñanza de estos valores**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Cultura mayoritaria	15 18,3%	48 58,5%	19 23,2%
Inmigrantes	14 25,0%	25 44,6%	17 30,4%
Gitanos	33 41,8%	40 50,6%	6 7,6%

N=87

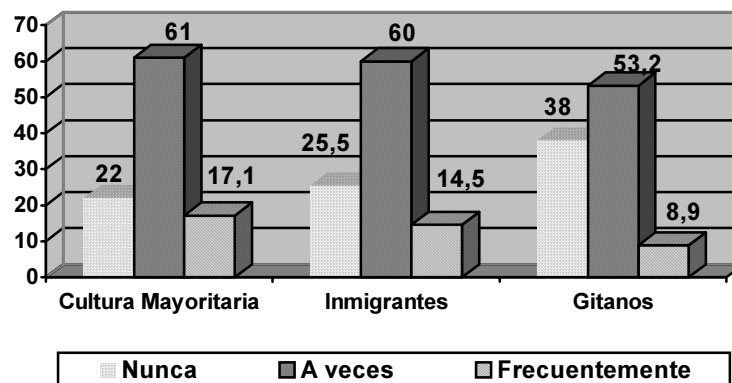


Podemos comprobar que según el profesorado encuestado, son las familias de los alumnos gitanos los que menos apoyan la enseñanza de estos valores (41,8% dice que nunca mientras sólo el 7,6% afirma que la familia apoya la enseñanza de estos valores frecuentemente). Por su parte, las familias de los alumnos inmigrantes aparecen como las que más frecuentemente apoyan la enseñanza de estos valores (30,4%), seguida por las familias de cultura mayoritaria (23,2%). Podemos encontrar una explicación a ello en el hecho de que las familias inmigrantes saben que para que sus hijos tengan oportunidades de progresar en la sociedad de acogida es necesario que se integren adecuadamente en la escuela. Por su parte, respecto al alumnado gitano, una de las causas del escaso apoyo, a partir de los resultados obtenidos y de las opiniones expresadas, puede radicar en la disparidad entre los valores propios de su cultura y los valores de la cultura escolar.

**Apoyo social a la enseñanza de estos valores**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Cultura mayoritaria	18 22,0%	50 61,0%	14 17,1%
Inmigrantes	14 25,5%	33 60,0%	8 14,5%
Gitanos	30 38,0%	42 53,2%	7 8,9%

N=87



En cuanto al apoyo que los grupos sociales aportan a la enseñanza de tales valores, comprobamos que el profesorado opina que la comunidad de la que menor apoyo recibe es la de la población gitana (solo un 8,9% opina que frecuentemente) frente a la población de cultura mayoritaria (17,1% frecuentemente). El porcentaje más alto de docentes se decanta por una posición intermedia (61%, 60% y 53,2%, respectivamente, atendiendo a los tres grupos culturales analizados). En cualquier caso no hemos de descartar la posibilidad de que en este apartado el profesorado haya proyectado sus propios prejuicios, por lo que puede existir la posibilidad de sesgos en las respuestas.

**16. Consideración que el profesorado concede en sus clases a distintos aspectos de la enseñanza (ordenados por prioridad)**

*(Campo de Gibraltar)*

Para cumplimentar esta cuestión ofrecimos a los docentes distintos aspectos a tener en consideración a la hora de planificar sus actividades en el aula,

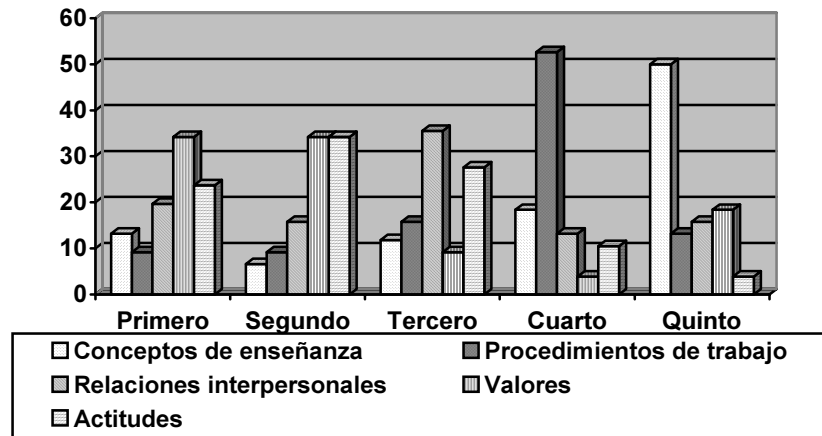
pidiéndoles que los ordenaran en función de la prioridad que concedieran a cada uno de ellos. Hemos de tener en cuenta la relevancia que aspectos como los valores o el establecimiento de relaciones interpersonales deben tener de cara a plantear una educación que atienda a la diversidad, de ahí la importancia de que el profesorado especificase el valor que concede a dichas dimensiones.

**Orden de importancia concedida a diversos aspectos**

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
A los conceptos de enseñanza	10 13,2%	5 6,6%	9 11,8%	14 18,4%	38 50,0%
A los procedimientos de trabajo	7 9,2%	7 9,2%	12 15,8%	40 52,6%	10 13,2%
A las relaciones interpersonales	15 19,7%	12 15,8%	27 35,5%	10 13,2%	12 15,8%
A los valores	26 34,2%	26 34,2%	7 9,2%	3 3,9%	14 18,4%
A las actitudes	18 23,7%	26 34,2%	21 27,6%	8 10,5%	3 3,9%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



El gráfico muestra que los valores suponen el aspecto al que más importancia concede en sus clases el profesorado (en total el 68,4% los pone primer y segundo lugar). Seguidamente aparecen las actitudes con un 23,7% en primer lugar y un 34,2% en segundo lugar (en total, un 57,9%). El tercer aspecto más tenido en cuenta son las relaciones interpersonales (35,5% en primer y segundo lugar y otro 35,5% en tercer lugar). A continuación aparece un porcentaje del 52,6% de los profesores que confieren importancia a los procedimientos de

trabajo, siendo los conceptos de enseñanza el aspecto menos atendido según el 50% de los profesores. Hemos de señalar como muy positivo el resultado obtenido de cara al planteamiento adecuado de la educación intercultural, ya que, efectivamente, la educación intercultural es más una cuestión de valores y actitudes que deben ser asumidas por todos, antes que una serie de conocimientos a recordar.

Respecto al valor concedido a conceptos, procedimientos y actitudes una docente expone:

*“Yo metería aparte de los contenidos, también las actitudes y los procedimientos. Nosotros valoramos los tres aspectos en todo. En todas las asignaturas y en todo. De hecho, este año estamos valorando más las actitudes que los contenidos. Le damos más valor”.* (Profesora nº 2. La Línea de la Concepción).

***17. Valoración por parte del profesorado de distintas estrategias con el objetivo de plantear en sus clases una educación que atienda a la diversidad cultural  
(Campo de Gibraltar)***

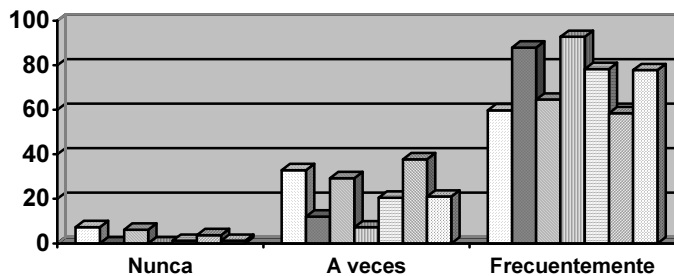
Con esta cuestión bajamos a un nivel de actuación más práctico, es decir, preguntamos a los docentes acerca de aquellas herramientas que cotidianamente utilizan en sus aulas para favorecer el desarrollo de la educación intercultural. Para ello ofrecimos a los sujetos encuestados distintas opciones, ofreciéndoles la posibilidad de aportar cualquier otra opción que no estuviera contemplada en el cuestionario elaborado a tal efecto.

**Valoración de estrategias que atiendan a la diversidad cultural**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Estudio en común de las distintas culturas de los alumnos(as)	6 7,3%	27 32,9%	49 59,8%
Mayor atención del profesor/a a los valores cívicos (tolerancia, paz, etc.)		10 12,0%	73 88,0%
Fomento de los valores propios de las distintas culturas	5 6,1%	24 29,3%	53 64,6%
Atención a problemas personales y sociales de alumnos en tutorías.		6 7,2%	77 92,8%
Aprendizaje significativo	1 1,2%	17 20,5%	65 78,3%
Dinámicas de grupo	3 3,7%	31 37,8%	48 58,5%
Estrategias de resolución de conflictos	1 1,2%	17 21,0%	63 77,8%
No hay tiempo para elaborar ninguna estrategia específica	37 48,1%	31 40,3%	9 11,7%
Otras		1 50,0%	1 50,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



□ Estudio en común de las distintas culturas de los alumnos
■ Mayor atención del profesor a los valores cívicos (tolerancia, paz, etc.)
▒ Fomento de los valores propios de las distintas culturas
▨ Atención a problemas personales y sociales de alumnos en tutorías
▤ Aprendizaje significativo
▥ Dinámicas de grupo
▧ Estrategias de resolución de conflictos

Se observa que el mayor número de docentes afirma emplear frecuentemente todas las estrategias propuestas, siendo la atención a problemas personales y sociales de los alumnos, con un 92,8% de acierto, la más empleada. A continuación aparecen una mayor atención del profesorado a los valores cívicos (88%), el aprendizaje significativo (78,3%) y las estrategias de resolución de

conflictos (77,8%). Probablemente nos encontramos aquí con la tendencia de los profesores a “dar buenas respuestas” en el sentido de la visión ideal de su trabajo.

**18. Existencia en las programaciones que realiza el profesorado de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos**  
(Campo de Gibraltar - Melilla)

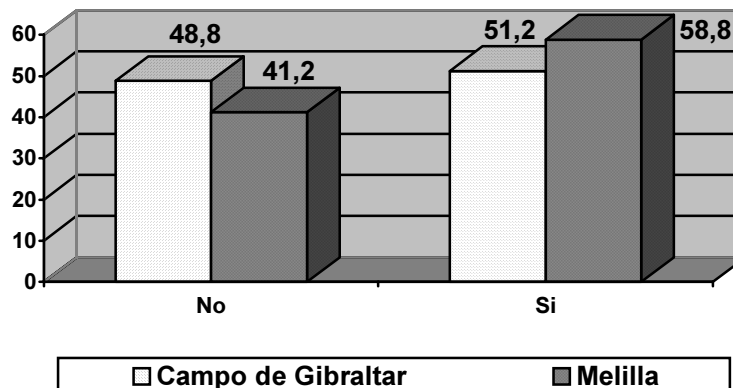
Cómo ya se ha resaltado en distintas ocasiones a lo largo de este estudio, el conocimiento mutuo supone una base de innegable valor para plantear una educación que atienda a la diversidad; es por ello por lo que preguntamos a los docentes acerca de la presencia en sus programaciones de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos.

**Programación de contenidos relativos a diferentes culturas**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
No	42	48,8%	14	41,2%
Si	44	51,2%	20	58,8%

N. Campo de Gibraltar=87

N. Melilla=87



Mientras que en Campo de Gibraltar un 51,2% de docentes afirman que en sus programaciones hay contenidos relativos a los conocimientos de las diferentes culturas de sus alumnos y el 48,8% de profesores niega tal circunstancia en Melilla un 58,8% afirma dicha presencia y un 41,2% la niega.

Respecto a la presencia de dichos contenidos un profesor entrevistado nos confiesa lo siguiente:

*“Yo creo que tampoco tenemos aquí un afán de mezclar culturas a todos los niveles. Si bueno, hay asociaciones que te promueven el intercambio de culturas y sería bueno conocer lo de allí y lo de aquí. La realidad es que nos encontramos con estos niños en el colegio y tenemos que sacarlos hacia delante, intentamos que conozcan lo mejor posible lo nuestro, que es donde se van a desenvolver, pero no nos interesamos realmente por sus costumbres”.* (Profesor nº 14. Algeciras).

En efecto la respuesta de este profesor corrobora los datos obtenidos anteriormente que hacían referencia a la escasa atención que en el centro reciben los aspectos culturales referidos a los alumnos inmigrantes (item nº2). El hecho de que prácticamente la mitad de docentes encuestados en Campo de Gibraltar (48,8%) exponga que no incluyen en sus programaciones contenidos relativos a las diferentes culturas de sus alumnos supone un dato que puede complicar de manera muy significativa un correcto tratamiento de la educación intercultural en sus aulas.

**19. Valoración por parte del profesorado del rendimiento académico medio que poseen los alumnos que hay en sus clases**

**(Campo de Gibraltar)**

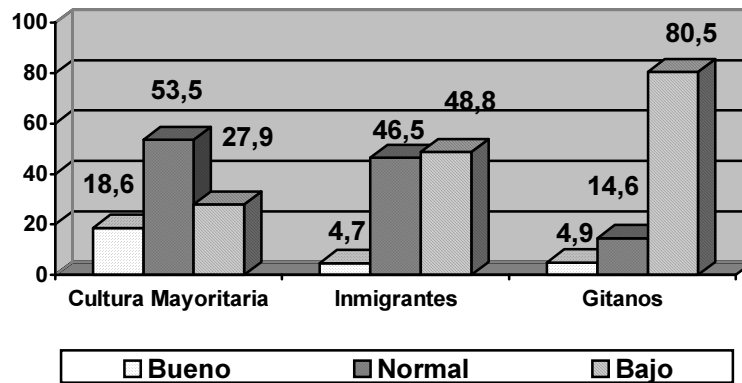
Pretendemos determinar si, en opinión de los profesores encuestados, existen diferencias en el rendimiento académico de su alumnado en función de su origen cultural, y si estas diferencias pueden resultar significativas o no

**Rendimiento académico medio de los alumnos**

	Bueno	Normal	Bajo
Cultura mayoritaria	16 18,6%	46 53,5%	24 27,9%
Inmigrantes	2 4,7%	20 46,5%	21 48,8%
Gitanos	4 4,9%	12 14,6%	66 80,5%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



Comprobamos que, según la opinión de los profesores, los alumnos de cultura mayoritaria constituyen el grupo que posee un mejor rendimiento académico (18,6% de profesores lo califica como bueno y un 27,9% de docentes como bajo). Por su parte, según el profesorado, los alumnos gitanos constituyen el grupo con un rendimiento académico más bajo (80,5%). Un 48,8% de docentes sostiene lo mismo respecto al alumnado inmigrante.

Como comprobamos, el alumnado gitano vuelve a presentar valores muy bajos en comparación con sus compañeros de otras culturas. Esta circunstancia puede estar provocada por todos los conflictos y problemas que anteriormente relataban los docentes respecto a los alumnos pertenecientes a dicho grupo; obviamente un alumnado que presenta índices significativos de agresividad, peleas o absentismo escolar, por citar algunos de ellos, está abocado a que su rendimiento académico no alcance unos niveles mínimamente aceptables.

**20. Variables que, según el profesorado, pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes que hay en sus clases**  
*(Campo de Gibraltar)*

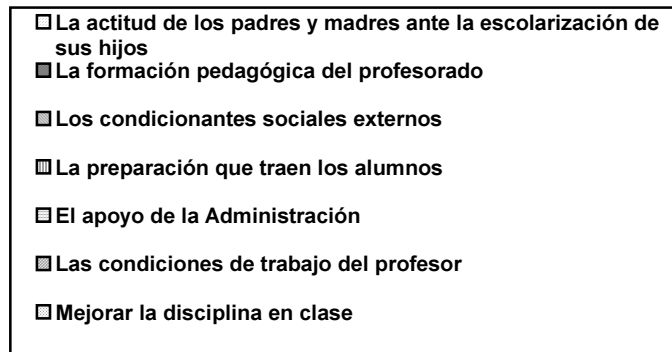
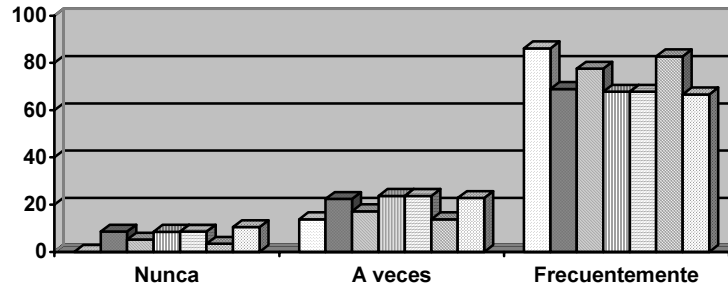
Tanto con esta cuestión, como con la inmediatamente posterior (item 21), pretendemos establecer que factores y circunstancias pueden contribuir, en opinión del profesorado, a que el rendimiento académico de aquellos alumnos que no pertenecen a la cultura mayoritaria (inmigrantes y gitanos en este caso) mejore. Para ello presentamos en nuestra encuestas distintas variables que pudieran

contribuir a conseguir tal mejora, ofreciendo a los sujetos encuestados la posibilidad de aportar aquellas otras que consideraran pertinentes.

**Mejora en rendimiento académico de alumnos**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
La actitud de los padres y madres ante la escolarización de sus hijos		8 13,8%	50 86,2%
La formación pedagógica del profesorado	5 8,6%	13 22,4%	40 69,0%
Los condicionantes sociales externos	3 5,2%	10 17,2%	45 77,6%
La preparación que traen los alumnos	5 8,5%	14 23,7%	40 67,8%
El apoyo de la Administración	5 8,6%	9 15,5%	44 75,9%
Las condiciones de trabajo del profesorado	2 3,4%	8 13,8%	48 82,8%
Mejorar La disciplina en clase	6 10,5%	13 22,8%	38 66,7%
Otras			2 100,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar



N=87

En líneas generales se observa que la mayor proporción de profesores afirma que todas las variables expuestas pueden mejorar frecuentemente el rendimiento de los alumnos inmigrantes, siendo las más elegidas "la actitud de los padres y madres frente a la escolarización de sus hijos", "los condicionantes sociales externos" y "las condiciones de trabajo del profesorado".

Refiriéndose explícitamente a esta cuestión una profesora explica lo siguiente:

*“Hombre, vamos a ver, por ejemplo muchas veces la actitud del alumnado en relación con la educación está muy condicionada por el nivel social y académico de los padres. Hay, por ejemplo, un porcentaje de niños inmigrantes que están en familias de acogida, que son adoptados y evidentemente estos padres tienen muchísima preocupación para que estos alumnos puedan ir lo mejor posible y ahí se nota un poco ese hecho. Y yo también me imagino que habrá familias de inmigrantes que se dan cuenta de la importancia que tiene la educación para poder prosperar en esta vida. Son familias que seguramente tienen una gran necesidad –yo hablo porque conozco un caso en Madrid de un dominicano- y que se dan cuenta de lo importante que es para ellos la preparación para poder prosperar un poco en esta sociedad, que ya en un principio los cataloga...”* (Profesora nº 20. Algeciras).

En el ítem nº 29 comprobaremos como en líneas generales los profesores valoran como baja la participación de los padres y madres de sus alumnos en los centros escolares, lo cual viene a explicar la importancia que conceden los docentes a la actitud de los padres y madres hacia la escolarización de sus hijos.

**21. Variables que, según el profesorado, pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos gitanos que hay en sus clases**

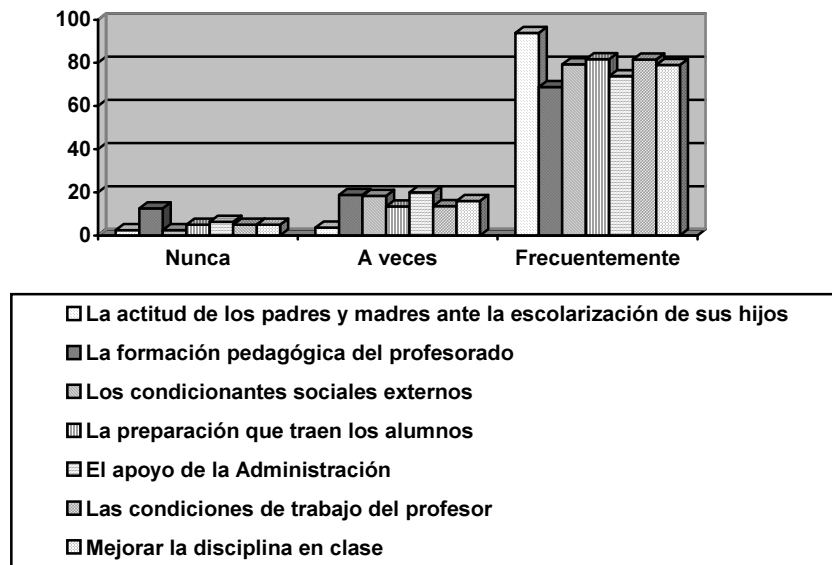
(Campo de Gibraltar)

**Mejora en rendimiento académico de alumnos**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
La actitud de los padres y madres ante la escolarización de Sus hijos	2 2,4%	3 3,7%	77 93,9%
La formación pedagógica del profesorado	10 12,5%	15 18,8%	55 68,8%
Los condicionantes sociales externos	2 2,4%	15 18,3%	65 79,3%
La preparación que traen los alumnos	4 4,9%	11 13,4%	67 81,7%
El apoyo de la Administración	5 6,3%	16 20,0%	59 73,8%
Las condiciones de trabajo del profesorado	4 4,9%	11 13,6%	66 81,5%
Mejorar la disciplina en clase	4 4,9%	13 16,0%	64 79,0%
Otras			2 100,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



Observamos importantes diferencias respecto a las estrategias de mejora señaladas para los alumnos de cultura mayoritaria, ya que la mayor proporción de

profesores afirma que todas las variables expuestas pueden mejorar frecuentemente el rendimiento de los alumnos gitanos, siendo las más elegidas "la actitud de los padres y madres y madres frente a la escolarización de sus hijos"(93,9%), "la preparación que traen los alumnos"(81,7%) y "las condiciones de trabajo del profesorado"(81,5%). Señalar que un 12,5% de profesores afirman que la formación pedagógica del profesorado nunca influye en la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano.

Respecto al apoyo recibido por parte de la Administración, un número altamente significativo de profesores y directores expresa falta de colaboración. Sirva la siguiente reflexión a modo de ejemplo:

*“No, la verdad es que no encontramos apoyo, porque estos niños se merecerían tener unos programas determinados con ellos, tener una orientación educativa, material para poder trabajar con ellos más correctamente. Vamos que es un problema que a ellos como que no les afecta; nosotros en los colegios nos solucionamos nuestras historias y vamos... ”.* (Director nº 1. Algeciras).

Obsérvese que los profesores ponen más énfasis en la importancia de la preparación que traen sus alumnos gitanos de cara a mejorar su rendimiento académico (81,7%) que en la misma variable referida a los alumnos inmigrantes (ítem nº 20: 67,8%), y es que como ya vimos anteriormente (ítem nº 19), en opinión de los docentes, los alumnos gitanos son aquellos que presentan un rendimiento académico más bajo.

## ***22. Influencia sobre el profesorado, en su forma de impartir clases, a causa de la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo***

### ***(Campo de Gibraltar)***

Llegados a esta cuestión planteamos a los sujetos si la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo ha influido en la manera de desarrollar su labor educativa, y en caso de que exista dicha influencia, si ésta ha sido en forma positiva o negativa. Obsérvese que esta pregunta nos indicará también la posible actitud que el profesorado pueda tener hacia la presencia de alumnos de distintas culturas en sus respectivas aulas. Evidentemente la actitud del profesor hacia este

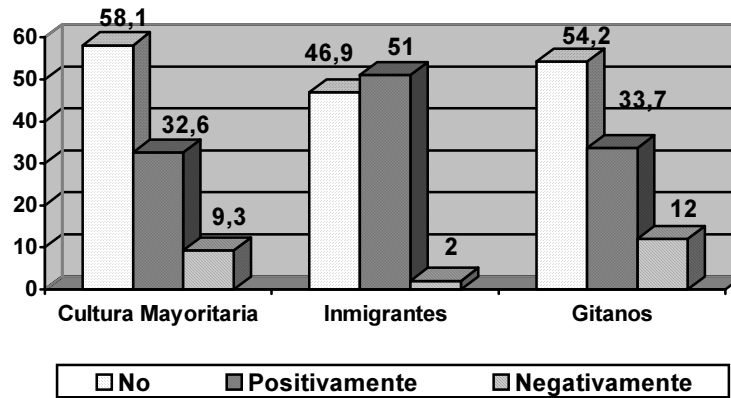
tipo de contextos va a ser fundamental para encarar con éxito la labor de educar en y para la diversidad.

**Influencia de culturas heterogéneas en la forma de impartir la clase**

	No	Positivamente	Negativa mente
Cultura mayoritaria	50 58,1%	28 32,6%	8 9,3%
Inmigrantes	23 46,9%	25 51,0%	1 2,0%
Gitanos	45 54,2%	28 33,7%	10 12,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



En líneas generales, un mayor número de profesores indica que tal circunstancia no ha influido en su forma de impartir clase independientemente del grupo cultural. A pesar de ello, el grupo de los alumnos inmigrantes aparece como aquel que más ha influido positivamente sobre el profesorado (51%), mientras que el grupo de alumnos gitanos, es de entre los tres grupos tratados, aquel que más ha influido negativamente en su forma de impartir las clases (12%).

**23. Forma en que esta presencia ha podido influir de manera positiva (Campo de Gibraltar)**

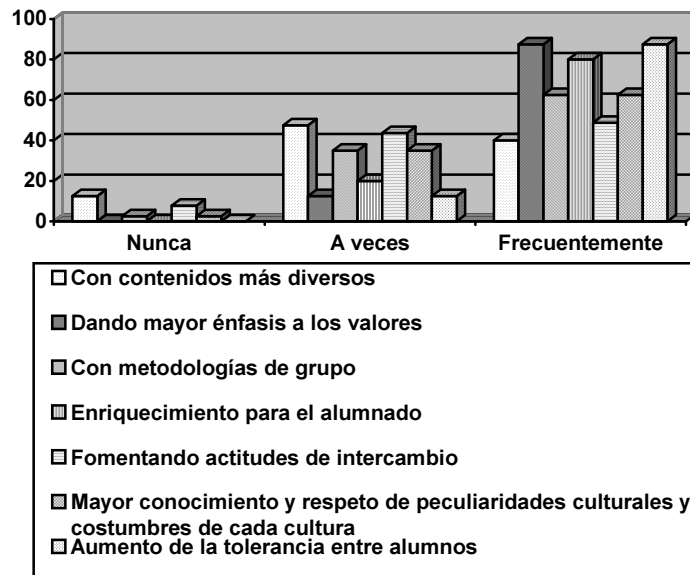
Una vez determinado el grado de influencia sobre el profesorado motivado por la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo, nos planteamos la necesidad de conocer la manera en que dicha influencia podría traducirse en un factor positivo para la enseñanza. De esta forma ofrecimos al profesorado distintos

elementos que pudieran suponer un enriquecimiento para el proceso educativo, otorgando la opción de que señalaran aquellos que estimaran oportunos.

**Elementos de influencia positiva**

	Nunca	A veces	Frecuentemente
Con contenidos más diversos	5 12,5%	19 47,5%	16 40,0%
Dando mayor énfasis a los valores		5 12,5%	35 87,5%
Con metodologías de grupo	1 2,5%	14 35,0%	25 62,5%
Enriquecimiento para el alumnado		8 20,0%	32 80,0%
Fomentando actitudes de intercambio	3 7,7%	17 43,6%	19 48,7%
Mayor conocimiento y respeto de peculiaridades culturales y costumbres de	1 2,5%	14 35,0%	25 62,5%
Aumento de la tolerancia entre los alumnos		5 12,5%	35 87,5%
Otras	35 94,6%		2 5,4%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar



Un 12,5% de docentes afirma que la presencia de un alumnado culturalmente diverso genera una influencia positiva, aunque dicha presencia nunca ha supuesto una mayor diversidad en los contenidos. En el extremo opuesto encontramos a un

87,5% de docentes que afirman que la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo ha supuesto que frecuentemente se desarrollen en clase más metodologías de grupo y haya habido un aumento de la tolerancia entre los alumnos lo cual debemos valorarlo como unos resultados muy positivos.

**24. Formas en que esta presencia ha podido influir de manera negativa (Campo de Gibraltar)**

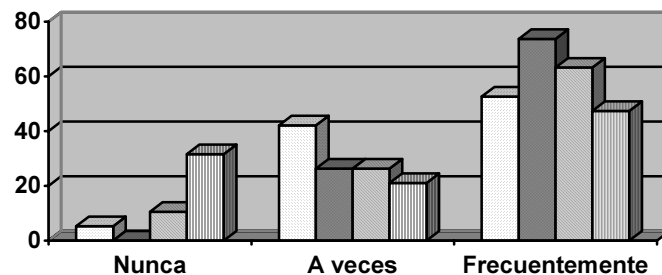
De la misma manera que en el caso anterior, nos planteamos la necesidad de conocer la forma en que la presencia de alumnos de distintas culturas puede haber influido, en este caso de manera negativa, sobre el proceso educativo.

**Elementos de influencia negativa**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Disminución general del rendimiento de la clase	1 5,3%	8 42,1%	10 52,6%
Aumentando la dificultad del trabajo del profesor		5 26,3%	14 73,7%
Aumentando la conflictividad en el aula	2 10,5%	5 26,3%	12 63,2%
Aparición de sentimiento de inseguridad en el profesor	6 31,6%	4 21,1%	9 47,4%
Otras			2 100,0%

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



<input type="checkbox"/>	Disminución general del rendimiento de la clase
<input type="checkbox"/>	Aumentando la dificultad del trabajo del profesor
<input type="checkbox"/>	Aumentando la conflictividad en el aula
<input type="checkbox"/>	Aparición de sentimientos de inseguridad en el profesor

Mientras un 31,6% de los docentes encuestados exponen que la presencia en sus aulas de alumnos de distintas culturas nunca ha supuesto la aparición de sentimientos de inseguridad en el profesor, el mayor número de profesores (73,7%) afirma que tal circunstancia implica frecuentemente un aumento de la dificultad del trabajo del profesor; lo cual es coherente con los resultados que anteriormente analizábamos (items 20-21) en los que podíamos apreciar cómo, según el profesorado, las condiciones de trabajo de los docentes podían mejorar muy considerablemente el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes y gitanos que están presentes en sus aulas. Esto puede ser un indicador de la necesidad de asesoramiento por parte del profesorado en el tema de la educación intercultural. Por su parte, un 63,2% de profesores afirma que, también frecuentemente, se produce un aumento de la conflictividad en el aula.

**25. Participación del profesorado en algún curso o programa específico de educación intercultural**

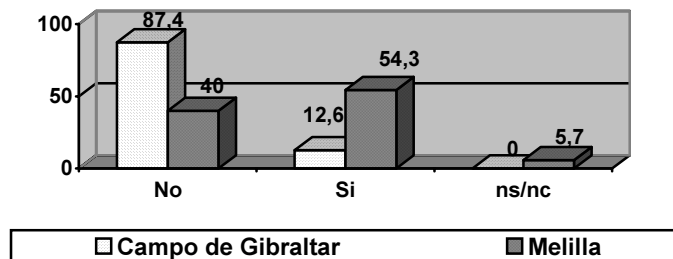
*(Campo de Gibraltar - Melilla)*

Un indicador de la actitud del profesorado hacia la educación intercultural puede ser la participación voluntaria de éstos en cursos que favorezcan una mayor comprensión de esta realidad. Por ello preguntamos a los docentes en este sentido.

**Participación en cursos o programas de educación intercultural**

	Lugar de la encuesta			
	Campo de Gibraltar		Melilla	
	Recuento	%	Recuento	%
No	76	87,4%	14	40,0%
Si	11	12,6%	19	54,3%
nc			2	5,7%

N. Campo de Gibraltar=87  
N. Melilla=35



La mayoría del profesorado encuestado en Campo de Gibraltar (87,4%) reconoce no haber participado nunca en ningún curso o programa específico de educación intercultural, frente al 40% del profesorado que ejerce en Melilla. Por tanto, mientras un 12,6% de profesores del Campo de Gibraltar ha participado en algún curso de educación intercultural, dicha cifra se eleva hasta el 54,3% en Melilla.

En este sentido, las respuestas de los profesores a través de las entrevistas son bastante clarificadoras. El director de un centro nos dice lo siguiente:

*“La verdad es que no hay demasiada inquietud, no hay... Puede que sea también por el ambiente que vivimos nosotros, que estamos muy unidos al sector gitano en el barrio, y entonces como lo vivimos pues no hemos tenido necesidad tampoco de otro aprendizaje...”* (Director nº 4. La Línea de la Concepción).

Otro profesor nos da una de las claves para poder entender esta situación:

*“El profesorado de este centro básicamente es interino, y además interino joven, con poca experiencia o ninguna en algunos casos. Entonces se trata de una plantilla que no es estable, una plantilla que se mueve todos los años y con poca capacidad de adaptación... Los profesores sí se han planteado la necesidad de formación específica para este perfil de alumno. No necesariamente en educación intercultural sino para ser capaces de manejar situaciones con alumnos complicados, agresivos, violentos en ocasiones, por supuesto absentistas y con escasa o ninguna colaboración por parte de las familias. En esos casos son situaciones que al profesor nuevo le cuesta mucho trabajo afrontar porque carece de experiencia. Ahora bien, cursos específicos de educación intercultural, la verdad es que tenemos muy poca incidencia y entonces no se plantea”.* (Profesor nº 8. La Línea de la Concepción).

En esta respuesta podemos encontrar algunos aspectos a tener muy en cuenta; por una parte el profesorado perteneciente a dichos centros, fundamentalmente en Campo de Gibraltar, es efectivamente un profesorado debutante, en condiciones de interinidad y en la mayoría de los casos con la aspiración de abandonar dichos centros a corto plazo. Evidentemente eso va a suponer que nos encontremos en muchos casos con un colectivo desmotivado

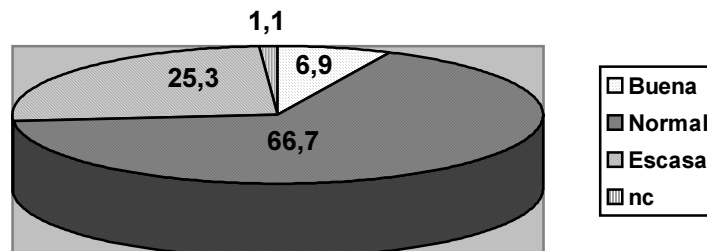
cuyo objetivo es lograr plaza en un centro con menos problemas. Por otro lado y si atendemos bien a algunas de las respuestas, son muchos los profesores que identifican educación intercultural únicamente con alumnado inmigrante, exponiendo que no se realizan cursos en este sentido porque la incidencia de este tipo de alumnado es muy baja, a pesar de que la tasa de alumnos de etnia gitana sea francamente alta. Esto implica que en muchos casos el desconocimiento del profesorado es extensible también a la propia naturaleza de la educación intercultural, lo cual nos indica la necesidad de intervenir en la zona proponiendo cursos en este sentido.

**26. Valoración por parte del profesorado de su formación personal para trabajar con estos niños (Campo de Gibraltar)**

Una vez que conocemos la participación de los docentes en cursos o programas específicos de educación intercultural les planteamos la posibilidad de que opinaran sobre su formación en este sentido, algo a tener muy en cuenta en contextos culturalmente diversos como el que nos encontramos en la zona objeto de estudio.

	N	%
Buena	6	6,9%
Normal	58	66,7%
Escasa	22	25,3%
Nc	1	1,1%

N=87



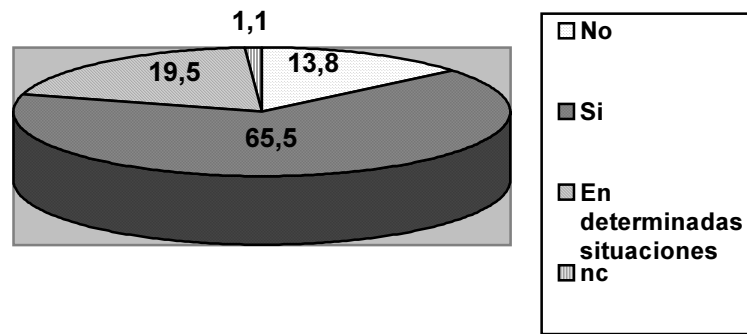
El mayor porcentaje de profesorado (66,7%) califica como normal su preparación para trabajar con este tipo de niños, mientras sólo un 6,9% de docentes afirma que dicha preparación es buena. Por su parte, el 25,3% de profesores reconoce tener una preparación escasa en este sentido. No deja de ser un dato significativo que una cuarta parte de los docentes que hemos encuestado y que, no lo olvidemos, desarrolla su trabajo en un contexto caracterizado por la multiculturalidad de sus habitantes, reconozca no poseer una formación mínima para desarrollar adecuadamente su trabajo.

***27. Necesidad de asesoramiento por personal especializado en educación intercultural  
(Campo de Gibraltar)***

Con esta cuestión tratamos de sean los propios docentes los que expresen sus necesidades de asesoramiento, y por ende de formación, respecto a la educación intercultural.

	N	%
No	12	13,8%
Sí	57	65,5%
En determinadas situaciones	17	19,5%
Nc	1	1,1%

N=87



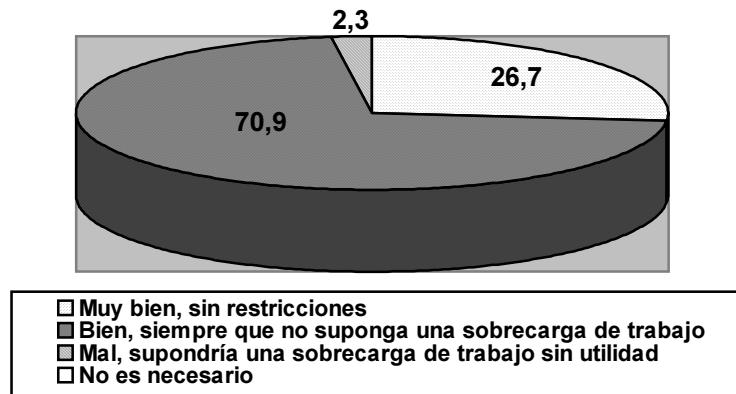
El 65,5% de docentes afirma necesitar asesoramiento especializado en educación intercultural frente a un 13,8% de docentes que no lo requieren. Un 19,5% de profesores limitan esta necesidad de asesoramiento sólo a determinadas situaciones. Ello concuerda con el hecho de que muy pocos docentes de Campo de Gibraltar hayan recibido algún tipo de formación en este sentido (ver ítem nº 25).

**28. Opinión sobre la idea de organizar grupos de trabajo de profesores en ejercicio sobre educación intercultural**  
(Campo de Gibraltar)

El objetivo de esta pregunta es sondear la disposición de los docentes encuestados para participar en cursos sobre educación intercultural. De esta manera obtenemos una valiosa información de cara a la organización de grupos de trabajo destinados a tal efecto.

	N	%
Muy bien, sin restricciones	23	26,7%
Bien, siempre que no suponga una sobrecarga de trabajo	61	70,9%
Mal, supondría una sobrecarga de trabajo sin utilidad	2	2,3%
No es necesario	0	0%

N=87



Sólo un 2,3% de profesores piensa que la organización de grupos de trabajo sobre educación intercultural supondría una sobrecarga de trabajo sin utilidad, frente a un 26,7% que acepta dicha opción sin ningún tipo de restricción. El 70,9% de los profesores estaría de acuerdo con tal idea siempre que no supusiera una sobrecarga de trabajo. Este resultado coherente con los obtenidos anteriormente cuando el profesorado hacía referencia a la necesidad de apoyo y a la multiplicación de las actividades a desempeñar (Véase entrevistas a Profesora nº 7. Item nº 2 y Director nº 5. Item nº 11). En definitiva podemos afirmar que existe una actitud positiva del profesorado hacia la organización de dichos cursos.

***29. Valoración por parte del profesorado acerca de la participación de los padres y madres de los alumnos en la vida del centro (Campo de Gibraltar)***

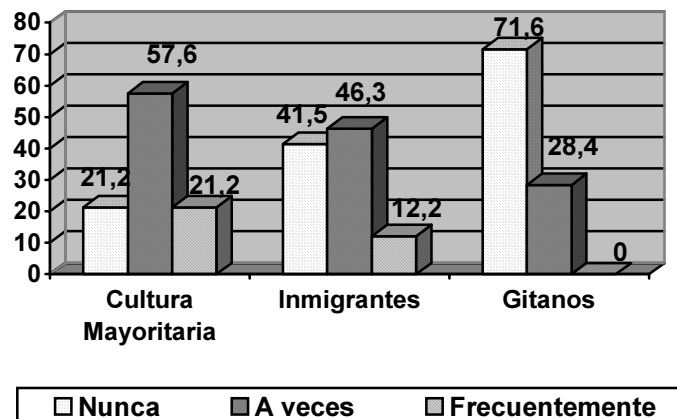
La participación de los padres y madres de los alumnos en la vida del centro supone un elemento fundamental para el éxito escolar de sus hijos, así como una oportunidad impagable para que los valores y actitudes que se pretendan transmitir en el centro correlacionen con aquellos que se transmiten en el ámbito familiar. Por ello preguntamos la opinión de los docentes acerca de la participación de éstos en la vida del centro, atendiendo a su cultura de origen.

**Participación de padres y madres en la vida del centrõ**

	Nunca	A veces	Frecuente mente
Cultura mayoritaria	18 21,2%	49 57,6%	18 21,2%
Inmigrantes	17 41,5%	19 46,3%	5 12,2%
Gitanos	58 71,6%	23 28,4%	0

a. Lugar de la encuesta = Campo de Gibraltar

N=87



Comprobamos que, según el profesorado, los padres que menos intervienen en la vida del centro son los de los alumnos gitanos (71,6% nunca) frente a los padres de cultura mayoritaria (21,2% nunca). En consonancia con ello encontramos que un 21,2% de profesores afirman que los padres de cultura mayoritaria participan en la vida del centro frecuentemente mientras que ningún docente afirma lo mismo de los padres de alumnos de cultura gitana. Los padres de alumnos inmigrantes obtienen valores intermedios en todos los grados.

Una profesora, entrevistada acerca de esta cuestión, explica la situación en los siguientes términos:

*“No, en este centro no. No interviene ni los unos ni los otros... Bueno, quizás los payos si intervienen más, pero vamos, ya te digo que esta zona... Se han convocado varias reuniones y al final vinieron nueve personas y la mayoría no sabía ni para que estaban...” (Profesora nº 11. La Línea de la Concepción).*

Huelga decir las repercusiones educativas que tal actitud tiene sobre el proceso educativo. En tales contextos la implicación de los padres en la vida del centro es fundamental. A pesar de ello, ha habido intentos de establecer escuelas de padres en muchos de los centros en los que hemos recogido la información, pero la experiencia ha sido un fracaso en prácticamente todos:

*“Sí, la escuela de padres sí se ha planteado. El año pasado se planteó, pero no se realizó. El problema de la escuela de padres es que los que asisten son los que realmente no lo necesitan” (Directora nº 7. Algeciras).*

Otro profesor nos decía:

*“Sí, sí, se puso en marcha, pero no aparecen. El problema es que no dan señales de vida, sobre todos los padres de aquellos alumnos que van mal; los que van bien están aquí cada dos por tres. Pero los que van mal es que hay que ir a buscarlos a sus casas” (Profesora nº 15. La Línea de la Concepción).*

En los items nº 20 y nº 21 comprobábamos cómo en opinión de los docentes encuestados, la actitud de los padres y madres hacia la escolarización de sus hijos se revelaba como el elemento que podía influir en mayor medida sobre el rendimiento académico de sus hijos; igualmente en el ítem nº 6 aparece el desinterés familiar por la enseñanza como el problema más grave que se le plantea al profesor a la hora de desarrollar su trabajo en contexto étnicamente heterogéneo. Estos datos vienen a corroborar la importancia que para el profesorado supone la implicación de los padres y madres de sus alumnos en la vida del centro.

## 16.2. RESULTADOS CORRESPONDIENTES A LOS TESTS DE ALUMNOS.

### 16.2.1. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO Y LOS MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

En primer lugar, se estudió de forma general las correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva contemplando el total de los sujetos de ambas muestras. Utilizando el coeficiente de correlación de PEARSON para correlaciones no-paramétricas se obtuvieron los datos que se reseñan en la figura 1.

**FIGURA 1: CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO Y LOS MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA**

<b>CORRELACIÓN DE PEARSON</b>	<b>Imagen positiva de la agresión.</b>	<b>Justificación De la agresión.</b>	<b>Potencial de Maltrato.</b>	<b>Percepción de autoeficacia para la agresión.</b>	<b>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</b>
<b>Conducta.</b>	-,334**	-,340**	-,344**	-,153**	-,129**
<b>Autoconcepto Intelectual.</b>	-,122**	-,128**	-,310**	-,032	-,031
<b>Autoconcepto físico.</b>	-,016	-,031	-,241**	,044	,044
<b>Ansiedad.</b>	-,014	,006	-,261**	,104**	-,015
<b>Popularidad.</b>	-,023	,018	-,329**	,120**	,065**
<b>Felicidad - Satisf.</b>	-,146**	-,122**	-,359**	,045	,011

Correlación entre el total de Items de Autoconcepto con los de Conducta Agresiva= -,301\*\*

\*\* Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Como podemos observar en el cuadro la correlación entre el total de items de autoconcepto con los de conducta agresiva es de -0,301; es decir, una correlación negativa y significativa al nivel 0,01. Podemos, por tanto, considerar validada la hipótesis de partida, considerando que cuanto peor sea el autoconcepto del niño existe una mayor tendencia a la aceptación de las conductas agresivas. Esta conclusión es de una gran importancia pedagógica, ya que nos permite

elaborar líneas de intervención para los profesores en contextos interculturales, atendiendo prioritariamente al desarrollo del autoconcepto de los adolescentes como una forma de prevención de situaciones potencialmente conflictivas. En efecto, los datos sugieren que cuanto más rechazado se siente el niño, cuanto peor se ve a sí mismo, cuanto más desgraciado y ansioso y peor imagen tiene de su conducta más se tiende a justificar y emplear conductas agresivas. Sin embargo, vale la pena profundizar ahora en las correlaciones obtenidas entre las distintas subescalas de cada una de las pruebas, buscando particularizar la hipótesis inicial.

El valor más alto de la tabla  $-0,359$  relaciona la dimensión de Felicidad-Satisfacción -la más general del test de Autoconcepto-, con el Potencial de maltrato; es decir, cuanto menos está el niño en paz consigo mismo, cuanto menos valor se otorga a sí mismo porque no se considera valioso para los demás y cuanto menos acepta su realidad, más se refleja la existencia de elementos socioemocionales relacionados con el maltrato y de mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza. Este dato concuerda con la conclusión de KERNIS, GRANNEMANN y BARCLAY (1989) de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a las fluctuaciones de los éxitos y fracasos cotidianos, e igualmente corrobora las apreciaciones de KERNIS, CORNELL, SUN, BERRY y HARLOW (1993) en el sentido de destacar la importancia de la estabilidad o inestabilidad del autoconcepto, y la posibilidad de que sea vulnerado por amenazas externas. Esta interpretación es igualmente coherente con las correlaciones, negativas y significativas al  $0,01$ , entre ansiedad y potencial de maltrato ( $-,261$ ) y popularidad y potencial de maltrato ( $-,329$ ).

El segundo valor más alto de la tabla  $-0,344$  relaciona la dimensión Conducta con el Potencial de maltrato; es decir cuanto peor es la imagen que el niño tiene de su propia conducta, más aparecen los mecanismos psicológicos relacionados con las reacciones agresivas. En el mismo sentido cabe comentar las correlaciones negativas entre el autoconcepto de la propia Conducta y la Justificación de la agresión ( $-0,340$ ), y entre Conducta e Imagen positiva de la agresión ( $-0,334$ ); es decir, cuanto peor imagen tiene el niño de su propia conducta, cuanto peor cree él que se comporta, más aceptables, eficaces y

socialmente convenientes le parecen las conductas agresivas, y, al mismo tiempo, más se cree en la legitimación de las conductas agresivas.

También vale la pena destacar la correlación negativa y significativa entre Popularidad y Potencial de maltrato (-0,329), la siguiente más alta de la tabla. En efecto, hay una relación negativa entre ambos factores, según la cual cuanto peor es la imagen que el niño tiene de sus relaciones con los demás y de la aceptación que tiene entre sus compañeros, más se refleja la existencia de elementos socioemocionales y de mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza. Este dato podría relacionarse con un tópico repetido en alguno de los casos de agresiones graves y masivas ocurridas en los últimos años en los Estados Unidos en el interior de diversos centros de enseñanza. Nos referimos al detalle, subrayado en algunas noticias de prensa, de que el agresor era un niño sujeto a las burlas de sus compañeros, o mal adaptado en el centro de enseñanza donde no se relacionaba con nadie, no tenía amigos, o los demás alumnos le hacían el vacío. Este dato concuerda con las apreciaciones de RHODEWALT, MADRIAN y CHENEY (1998) respecto a la influencia en las conductas agresivas de una alta inestabilidad en su autoestima, igualmente destacada en la investigación realizada por BUSHMAN y BAUMEISTER (1998), al hablar de la amenaza a la autoestima como desencadenante de la agresión.

Por último, comentar igualmente algunos coeficientes de correlación que aparentemente parecen contradecir la hipótesis inicial, ya que en la tabla aparecen correlaciones positivas y significativas. Nos referimos a las relaciones entre Popularidad y Percepción de la autoeficacia de la agresión (0,120) y Ansiedad y Percepción de la autoeficacia de la agresión (0,104), ambas positivas y significativas al nivel 0,01. Si las analizamos bien observamos que tienen su lógica. Ambas correlaciones son muy bajas, pero se justifica la correlación positiva en lugar de negativa si pensamos que un niño que se siente apoyado por sus colegas puede percibirse, en algunos casos, más capaz de una agresión, ya que, frecuentemente, los episodios de carácter violento se producen en grupo o son protagonizados por un grupo en lugar de por un individuo aislado. En la misma lógica de argumentación podemos comentar la relación entre una alta ansiedad referida a él mismo y una alta percepción de que es capaz de agredir a

los demás, resolviendo situaciones conflictivas de forma agresiva. También es lógica la correlación positiva, aunque en este caso no sea significativa (0,044), entre el autoconcepto físico y la percepción de autoeficacia para la agresión; ya que entre los componentes del autoconcepto físico hay elementos relacionados con la potencia corporal, y es lógico que un niño que se cree a sí mismo poca cosa desde el punto de vista físico, no se vea muy capaz de agredir a los demás, aunque la correlación entre el Autoconcepto físico y el Potencial de maltrato, es decir, con los mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar la agresión sí obtengan una correlación negativa y significativa (-0,241), en la misma línea de la hipótesis central antes expuesta.

La figura número 2, representa las mismas correlaciones comentadas más arriba, pero utilizando en este caso el coeficiente Rho de SPEARMAN.

**FIGURA 2: CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO Y LOS MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA.**

<i>Rho de SPEARMAN</i>	<i>Imagen positiva de la agresión</i>	<i>Justificación de la agresión.</i>	<i>Potencial de Maltrato.</i>	<i>Percepción de autoeficac. para la agresión.</i>	<i>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</i>
<i>Conducta.</i>	-,313**	-,306**	-,354**	-,161**	-,129**
<i>Autoconcepto Intelectual.</i>	-,127**	-,133**	-,313**	-,040	-,031
<i>Autoconcepto físico.</i>	-,022	,028	-,234**	,054*	,040
<i>Ansiedad.</i>	-,020	-,004	-,244**	,098**	-,010
<i>Popularidad.</i>	-,031	,014	-,379**	,091**	,061*
<i>Felicidad - Satisfacción.</i>	-,154**	-,140**	-,334**	,025	,003

\*\* Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Como puede observarse, hay ligeras variaciones respecto al cuadro obtenido con el coeficiente de PEARSON; pero en realidad los datos más sobresalientes son

los mismos comentados sobre la figura 1. Aquí aparece como la correlación más alta (-0,379), negativa y significativa, la anteriormente comentada entre Popularidad y Potencial de maltrato; se mantiene en segundo lugar la correlación entre Conducta y Potencial de maltrato, apareciendo en tercer lugar la correlación negativa y significativa entre Felicidad-satisfacción y Potencial de maltrato (-0,334). En definitiva, de los tres valores más altos se repiten dos en ambas tablas con diferencias escasas, sin que el análisis de la figura 2 aporte nuevas interpretaciones sobre las ya explicitadas en los comentarios anteriores.

### 16.2.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA ADOLESCENTES DE PIERS-HARRIS EN CADA CULTURA Y EN AMBAS MUESTRAS.

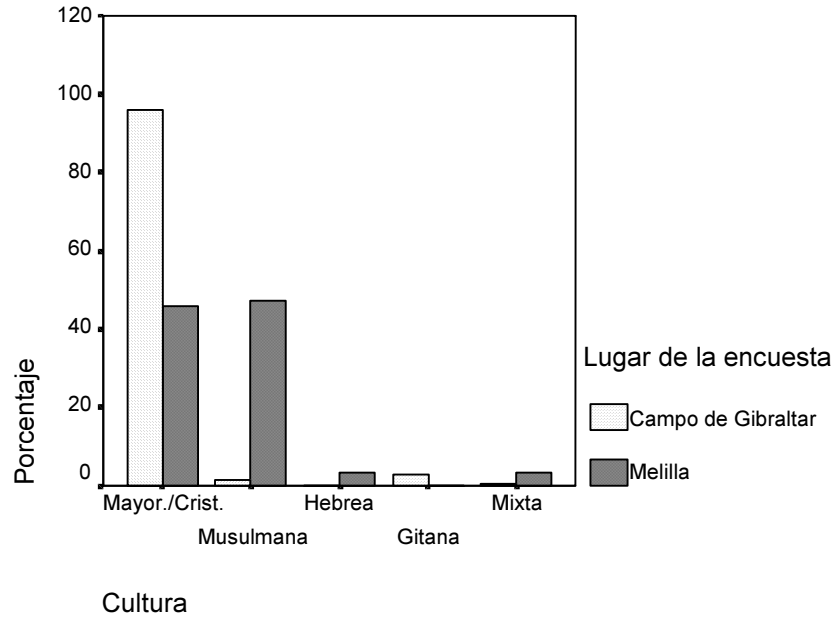
#### 16.2.2.1. Comparación entre ambas zonas geográficas.

Las figuras número 2.1. y 2.2. nos permiten detallar la composición de las muestras en las dos zonas geográficas estudiadas: Campo de Gibraltar (Algeciras, La Línea y San Roque) y la ciudad de Melilla.

**FIGURA 2.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFERENTES CULTURAS POR ZONAS.**

	<b>LUGAR DE LA ENCUESTA</b>				
	<b>Campo de Gibraltar.</b>		<b>Melilla.</b>		<b>Total.</b>
	<b>Recuento</b>	<b>%</b>	<b>Recuento</b>	<b>%</b>	<b>Recuento.</b>
<b>Mayoritaria / Cristiana.</b>	1344	95,7	221	45,85	1565
<b>Musulmana</b>	17	1,2	228	47,43	245
<b>Hebrea.</b>			16	3,31	16
<b>Gitana.</b>	39	2,8			39
<b>Hispano- Musulmana</b>	4	0,3	17	3,53	21
<b>Total</b>	<b>1404</b>		<b>482</b>		<b>1886</b>

**FIGURA 2.2. DISTRIBUCIÓN DE CULTURAS POR ZONAS**



Por las razones antes aludidas (ver apartado 15 sobre muestra de investigación), el SPSS sólo ha procesado un total de 1.886 cuestionarios válidos, que corresponden a alumnos de los siguientes grupos culturales:

El primer grupo está compuesto por 1.565 alumnos a los que hemos encuadrado bajo el epígrafe de Cultura Mayoritaria/Cristiana, refiriéndonos a la población española de origen, no identificada con un grupo cultural específico o con unas señas de identidad correspondientes a otra religión.

El grupo de alumnos de Cultura Musulmana integra a un total de 245 niños.

La Cultura Hebrea está representada por 16 alumnos.

Hay 39 alumnos de Cultura Gitana.

La muestra se completa, finalmente, con 21 alumnos de Cultura Mixta fruto de matrimonios hispano-musulmanes.

En la figura 2.3. podemos observar los datos obtenidos al comparar las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en las distintas dimensiones del Autoconcepto, contabilizando los 1.886 cuestionarios válidos referidos al análisis del autoconcepto por cultura y zona. En esta figura observamos una escasa diferencia entre ambas muestras al comparar los valores obtenidos en las distintas dimensiones del autoconcepto, considerando el total de tests realizados en Campo de Gibraltar y Melilla. En ambas muestras se obtienen diferencias no-significativas al comparar las puntuaciones medias en las Dimensiones: Conducta,

Autoconcepto Intelectual y Popularidad; mientras que se obtienen diferencias escasas, pero significativas, en las Dimensiones: Autoconcepto Físico, algo mayor en los niños de Melilla; Ansiedad, algo mayor en el Campo de Gibraltar; y en Felicidad-Satisfacción, algo mayor en los niños del Campo de Gibraltar.

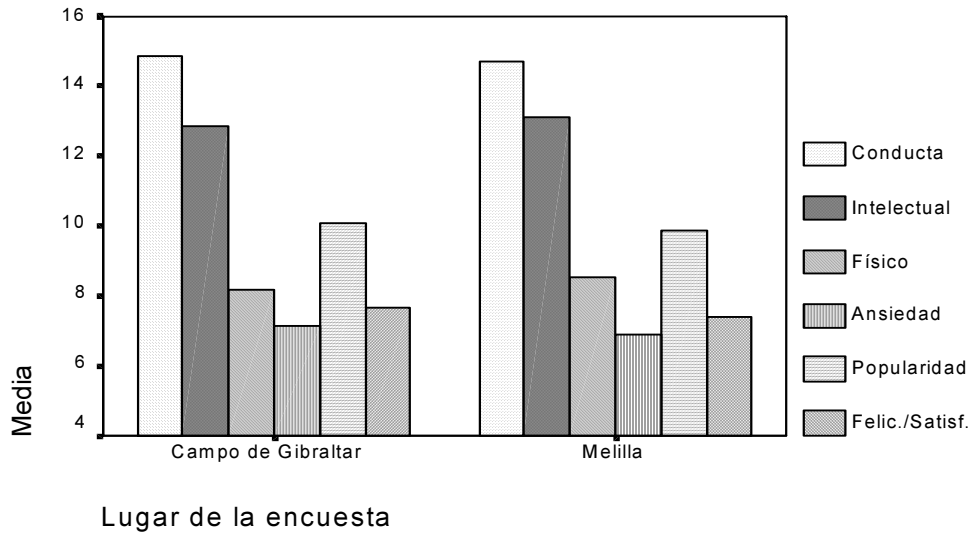
**FIGURA 2.3. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO. CUADRO COMPARATIVO ENTRE CAMPO DE GIBRALTAR Y MELILLA. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS POR ZONAS.**

<i>Dimensiones del autoconcepto.</i>	<i>CAMPO DE GIBRALTAR.</i> <i>N = 1.404</i>		<i>MELILLA.</i> <i>N = 482</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Conducta.</i>	14,84	2,85	14,73	2,89
<i>Autoconcepto Intelectual</i>	12,88	3,11	13,11	3,20
<i>Autoconcepto físico.</i>	8,20	2,56	8,51	2,57
<i>Ansiedad.</i>	7,15	1,92	6,89	2,04
<i>Popularidad</i>	10,10	2,07	9,88	2,23
<i>Felicidad - Satisfacción.</i>	7,68	1,42	7,39	1,69
<b><i>PUNTUACIÓN TOTAL AUTOCONCEPTO</i></b>	<b>59,07</b>	<b>9,22</b>	<b>59,14</b>	<b>10,17</b>

Las figuras 2.4. y 2.5. nos permiten una comparación gráfica de las escasas diferencias encontradas en las dimensiones del autoconcepto entre ambas muestras.

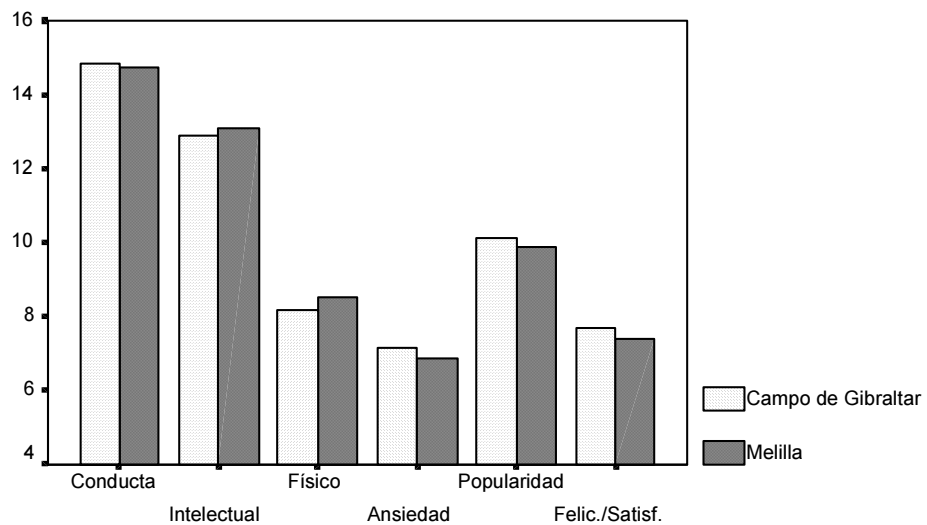
**FIGURA 2.4. DIMENSIONES DE AUTOCONCEPTO**

**SEGÚN LUGAR DE ENCUESTA**



**FIGURA 2.5. DIMENSIONES DE AUTOCONCEPTO**

**SEGÚN LUGAR DE ENCUESTA**



La aplicación de la Prueba T de Student para la igualdad de medias corrobora la escasa significación estadística de las diferencias descritas, al estudiar globalmente las dimensiones del autoconcepto entre ambas muestras. La figura 2.6. nos ofrece los valores de P en dicha prueba de significación estadística.

**FIGURA 2.6. SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS.**

**Prueba de muestras independientes**

	Prueba T para la igualdad de medias
	Sig. (bilateral)
Conducta	,452
Intelectual	,161
Físico	,016
Ansiedad	,010
Popularidad	,054
Felic./Satisf.	,000
Total Aciertos:	,885

**16.2.2.2. Comparación por grupos culturales.**

Al particularizar nuestro estudio, distinguiendo en el interior de cada Zona Geográfica los cuatro grupos culturales estudiados, también encontramos muy escasas diferencias significativas en la comparación de las dimensiones del autoconcepto. En efecto, no se encuentran diferencias significativas en la muestra de Campo de Gibraltar, y en la muestra de Melilla sólo encontramos diferencias significativas en la dimensión Felicidad-Satisfacción.

La figura 2.7. nos ofrece un cuadro comparativo de las medias obtenidas en la muestra del **Campo de Gibraltar** por cada grupo cultural en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

**FIGURA 2.7. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO SEGÚN CULTURAS. CAMPO DE GIBRALTAR.**

*Medias y desviaciones típicas por cultura.*

*N = 1.404*

Dimensiones del autoconcepto.	Cultura Mayoritaria. N= 1.344.		Cultura Musulmana. N = 17		Cultura Gitana. N = 39		Cultura Hispano - Musulmana. N= 4	
	Medias	s	Medias	s	Medias	s	Medias	s
Conducta.	14,87	2,85	14,71	2,82	14,38	2,67	15,25	2,22
Autoconcepto Intelectual	12,85	3,09	14,06	2,30	13,85	3,18	14,00	1,41
Autoconcepto físico.	8,17	2,56	8,65	2,62	9,18	2,33	9,00	2,45
Ansiedad.	7,15	1,93	7,18	1,70	7,36	1,69	7,50	0,58
Popularidad	10,10	2,07	10,35	2,12	10,59	1,62	9,25	2,22
Felicidad - Satisfacción.	7,69	1,40	7,12	2,20	7,77	1,31	8,50	0,58
PUNTUACIÓN TOTAL AUTOCONCEPTO	59,08	9,19	60,06	9,53	59,85	8,84	61	6,98

**FIGURA 2.8. SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS.**

**ANOVA**

	Sig.
Conducta	,750
Intelectual	,075
Físico	,079
Ansiedad	,898
Popularidad	,378
Felic./Satisf.	,240
Total Aciertos:	,892

Como podemos observar en la figura 2.8., con los datos obtenidos, no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las diferentes dimensiones del autoconcepto, al comparar los distintos grupos culturales que componen esta muestra.

La figura 2.9. nos ofrece un cuadro comparativo de las medias obtenidas en la muestra de **Melilla** por cada grupo cultural en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

**FIGURA 2.9. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO SEGÚN CULTURAS. MELILLA.**  
*Medias y desviaciones típicas por cultura. N = 482*

Dimensiones del Autoconcepto.	Cultura Mayoritaria. N= 221.		Cultura Musulmana. N = 228		Cultura Hebrea. N = 16		Cultura Hispano - Musulmana. N= 17	
	Medias	s	Medias	s	Medias	s	Medias	s
<b>Conducta.</b>	14,97	2,95	14,40	2,84	15,44	2,13	15,47	2,67
<b>Autoconcepto Intelectual</b>	13,44	2,89	12,86	3,47	13,44	4,52	13,53	2,60
<b>Autoconcepto físico.</b>	8,49	2,64	8,51	2,57	8,81	2,99	8,53	2,32
<b>Ansiedad.</b>	7,02	1,98	6,75	2,09	7,06	2,49	6,47	2,24
<b>Popularidad</b>	10,12	2,29	9,71	2,13	9,88	2,73	9,82	1,85
<b>Felicidad - Satisfacción.</b>	7,75	1,68	6,96	1,68	8,06	1,61	7,76	1,20
<b>PUNTUACIÓN TOTAL AUTOCONCEPTO</b>	60,12	10,12	58,09	10,31	61,38	12,30	60,94	8,81

**FIGURA 2.10. SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS.**

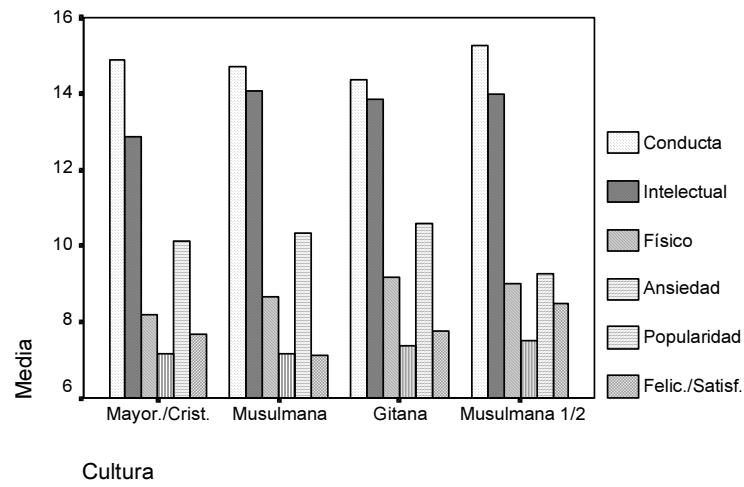
**ANOVA**

	Sig.
Conducta	,081
Intelectual	,267
Físico	,973
Ansiedad	,434
Popularidad	,276
Felic./Satisf.	,000
Total Aciertos:	,130

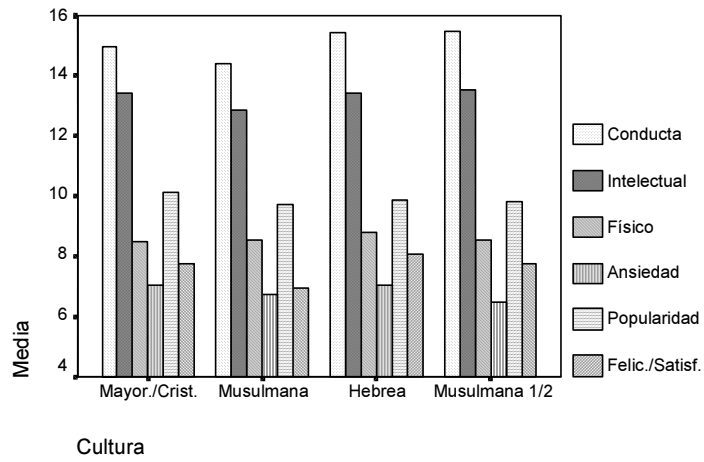
Sólo observamos una diferencia significativa en la imagen que los niños tienen en la dimensión de Felicidad-Satisfacción, donde los valores obtenidos se mueven entre una puntuación máxima de 8,06 entre los niños de Cultura Hebrea y otra mínima de 6,96 entre los niños de Cultura Musulmana.

Sin embargo, a la hora de hacer una valoración global de la información contenida en este apartado habría que destacar la ausencia de grandes diferencias entre el autoconcepto de los adolescentes de diferentes culturas, si bien vale la pena destacar, por su importancia para avalar las hipótesis iniciales, la diferencia significativa en la dimensión de Ansiedad en contra de los alumnos de Campo de Gibraltar, y la diferencia en la muestra de Melilla en la dimensión de Felicidad-Satisfacción a favor de los alumnos de cultura hebrea. Las figuras 2.11. y 2.12. y los gráficos 2.13., en una escala más realzada, nos ofrecen imágenes gráficas pormenorizadas de las diferencias que acabamos de comentar.

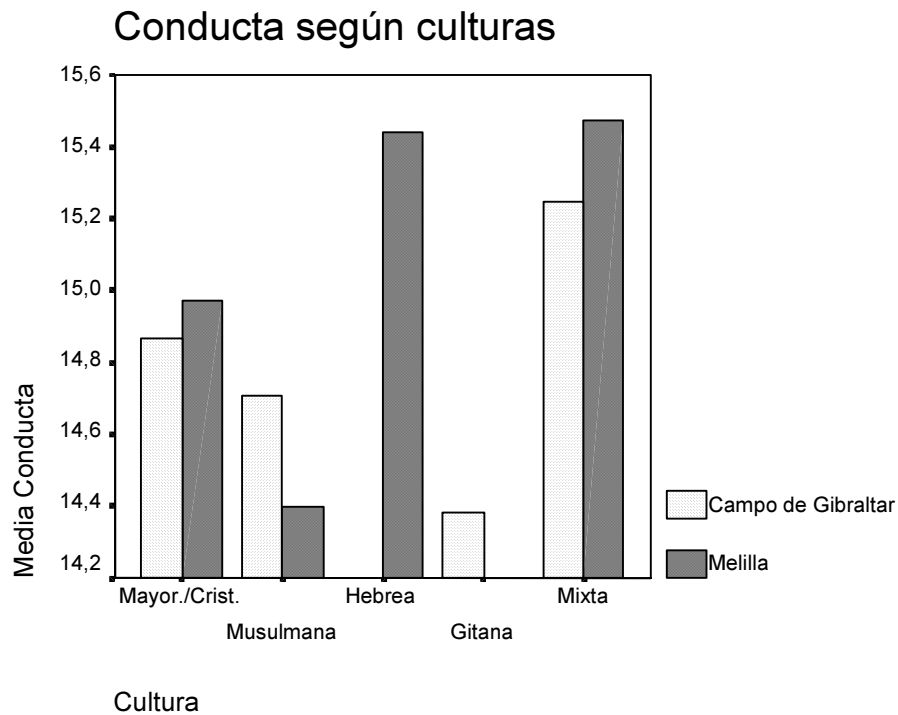
**FIGURA 2.11. Dimensiones de Autoconcepto según culturas. Campo de Gibraltar.**



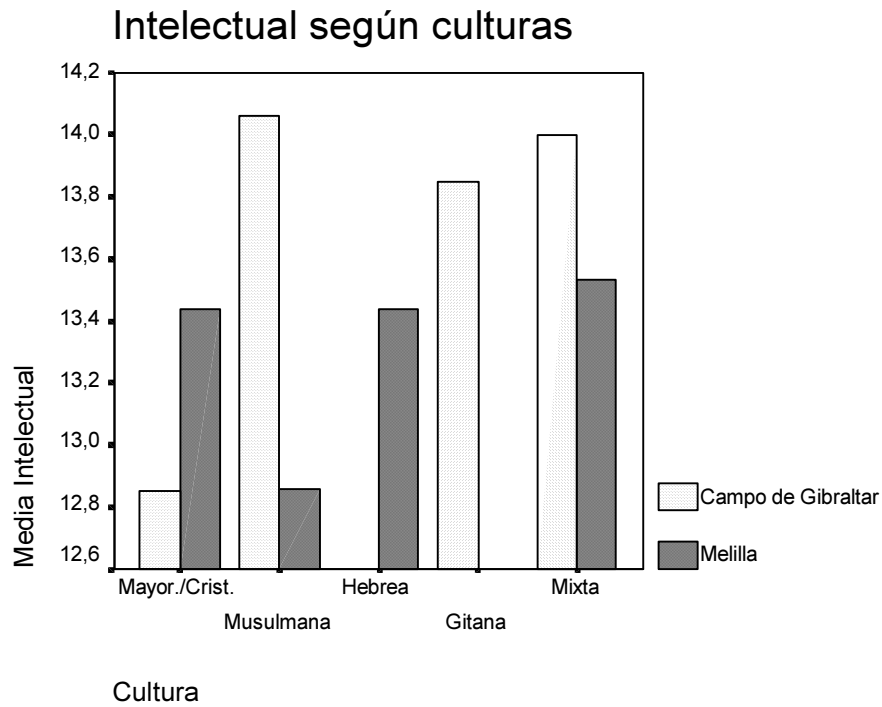
**FIGURA 2.12. Dimensiones de Autoconcepto según culturas. Melilla.**



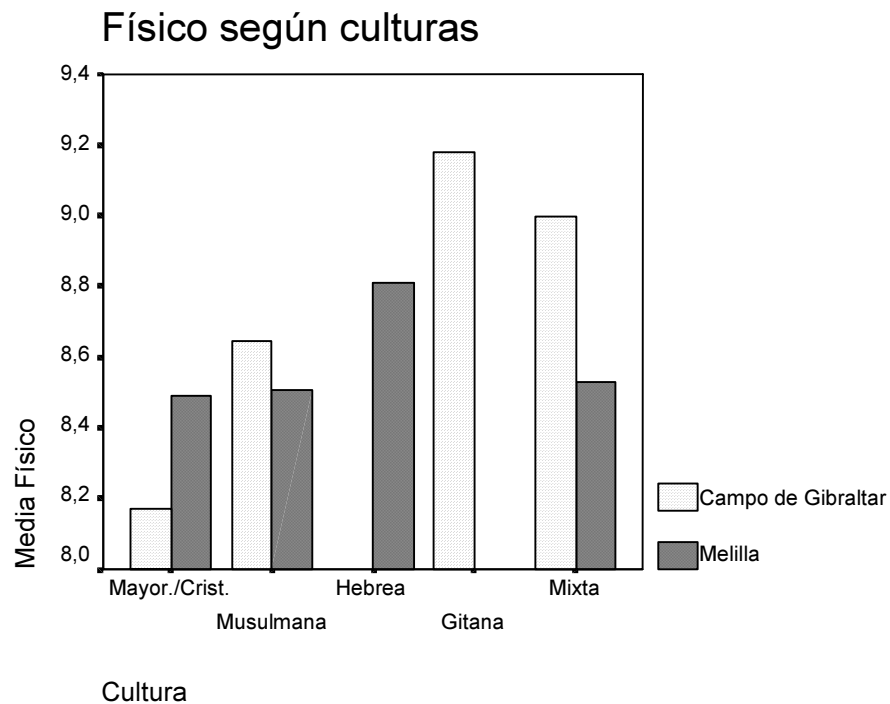
FIGURAS 2.13.



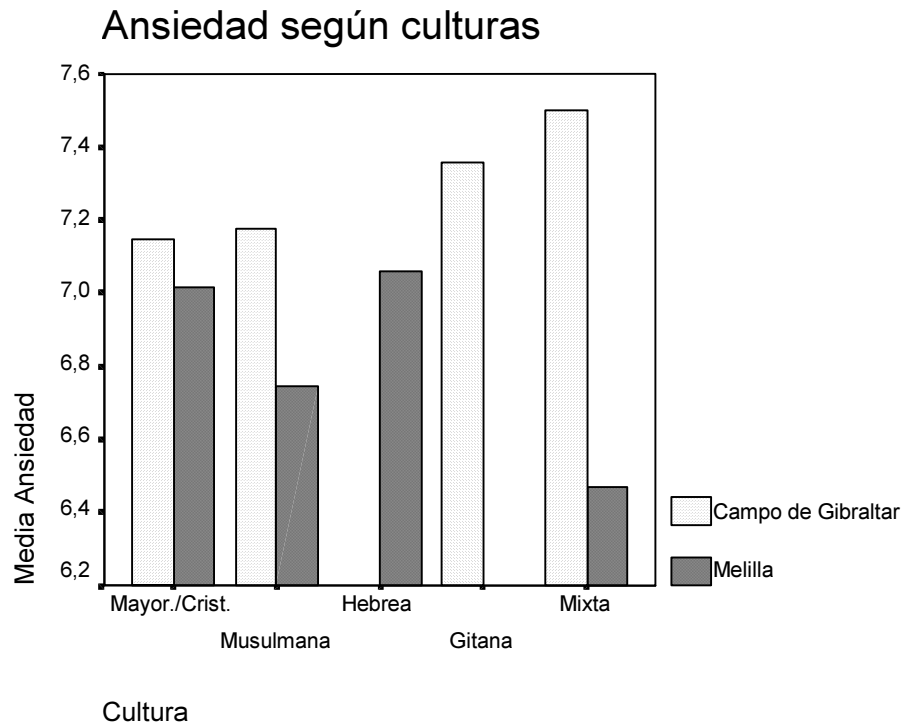
Podemos observar como las mayores diferencias se localizan entre los alumnos musulmanes de ambas muestras, con puntuaciones más elevadas entre los alumnos de Campo de Gibraltar. Los alumnos de Melilla obtienen puntuaciones más elevadas cuando los sujetos pertenecen a las culturas mayoritaria-cristiana y mixta hispano-musulmana. Respecto a los alumnos gitanos y hebreos no se pueden realizar comparaciones al no existir en nuestra muestra de Campo de Gibraltar alumnos hebreos ni alumnos gitanos en la muestra localizada en Melilla.



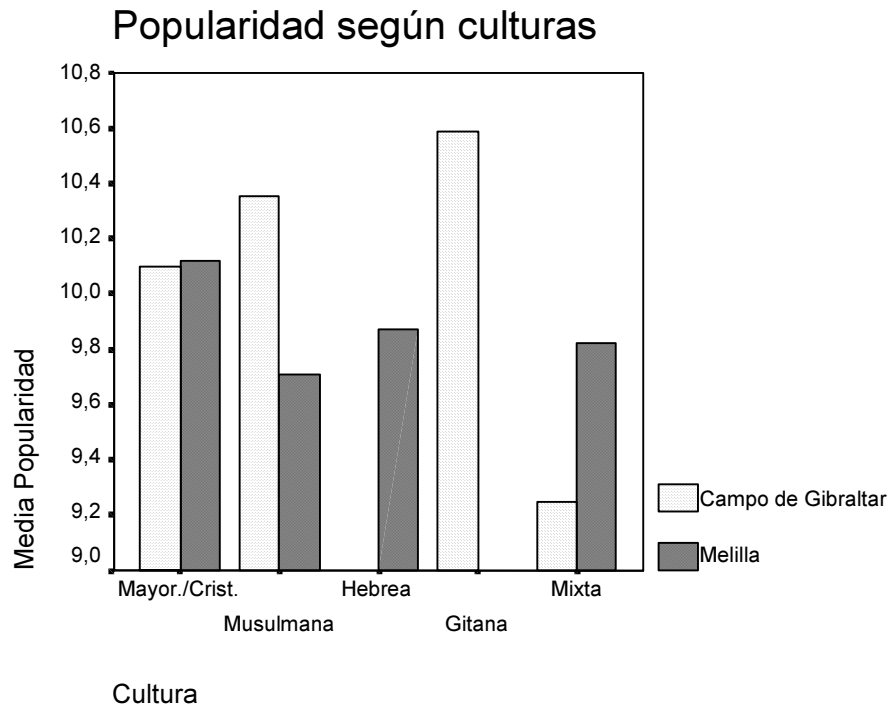
Respecto al componente intelectual del autoconcepto se aprecian diferencias en los tres grupos culturales susceptibles de comparación (mayoritaria-cristiana, musulmanes y mixta hispano-musulmana). Sólo los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana de Campo de Gibraltar obtienen puntuaciones más bajas que los mismos alumnos residentes en Melilla.



Si nos detenemos en la dimensión física del autoconcepto podemos apreciar que los alumnos de cultura gitana de Campo de Gibraltar (recordemos que en la muestra de Melilla no hay alumnos pertenecientes a este grupo cultural) son aquellos que obtienen puntuaciones más elevadas, frente a los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana, también de Campo de Gibraltar, que se revelan con el grupo cultural que posee un autoconcepto más bajo respecto a su físico.



En este caso son los alumnos de cultura mixta hispano-musulmana de Campo de Gibraltar aquellos que presentan mayores índices de ansiedad, seguidos por los alumnos de cultural gitana, los alumnos musulmanes y los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana, todos ellos pertenecientes a las muestra de Campo de Gibraltar.



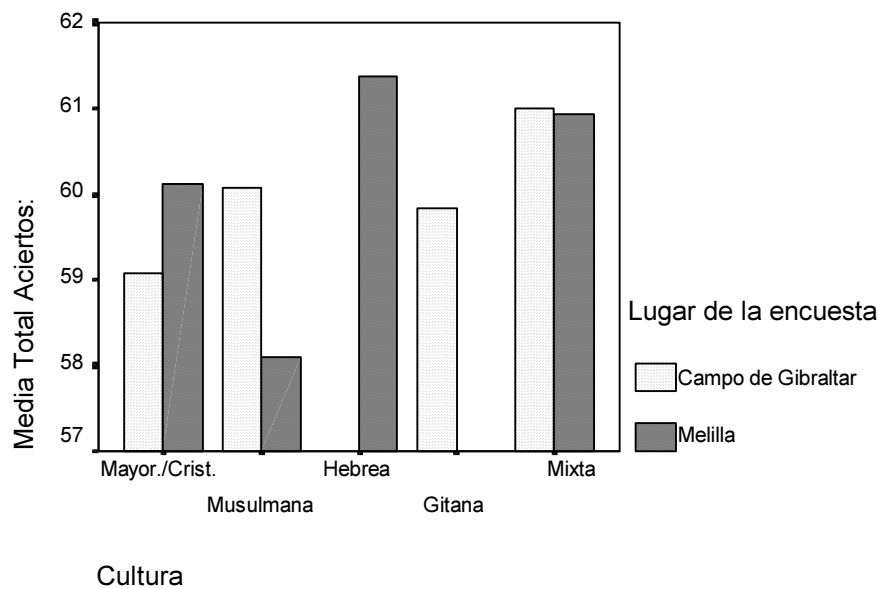
Respecto a la percepción que tiene el alumno sobre su grado de popularidad, las mayores diferencias las obtenemos al comparar a los alumnos de cultura gitana con los alumnos de cultura mixta hispano-musulmana (ambos de Campo de Gibraltar). Los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana de ambas muestras obtienen resultados prácticamente similares.



Los alumnos de cultura mixta hispano-musulmana de Campo de Gibraltar son aquellos que obtienen una mayor puntuación cuando atendemos al componente felicidad-satisfacción del autoconcepto. En el extremo opuesto encontramos a los alumnos musulmanes de Melilla, los cuales obtienen los valores más bajos en este sentido.

### Total aciertos de autoconcepto según:

#### Cultura y lugar de encuesta



Finalmente, si atendemos a los resultados globales del autoconcepto podemos comprobar como los alumnos de cultura hebrea de la muestra de Melilla son aquellos que presentan un mayor autoconcepto, seguidos por los alumnos de cultura mixta hispano-musulmana de Campo de Gibraltar y Melilla. Inmediatamente después encontramos a los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana de Melilla y a los alumnos musulmanes de Campo de Gibraltar, ambos con puntuaciones muy equiparadas, seguidos por los alumnos gitanos y por los alumnos de cultura mayoritaria-cristiana de Campo de Gibraltar. Finalmente, los alumnos musulmanes de Melilla se presentan con aquellos que poseen un autoconcepto más bajo.

### **16.2.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN CADA CULTURA Y EN AMBAS MUESTRAS.**

#### **16.2.3.1. Comparación entre ambas zonas geográficas.**

En el análisis de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, el SPSS ha procesado un total de 1.886 cuestionarios validos, de los cuales, 1.404 corresponden a la muestra obtenida en la zona de Campo de Gibraltar (Algeciras, La Línea y San Roque) y los 482 restantes a la Ciudad Autónoma de Melilla.

En la figura 3.1. se muestran las medias y desviaciones típicas de las cinco dimensiones estudiadas como mediadores cognitivos de la conducta agresiva. A diferencia de lo que ocurría con el test de autoconcepto, ahora sí encontramos diferencias significativas comparando las medias, en ambas zonas geográficas, al estudiar las dimensiones cognitivas de la conducta agresiva. En efecto, como podemos ver gráficamente en las figuras 3.2., 3.3. y en el cuadro de significación estadística de las diferencias entre medias representado en la figura 3.4., hay diferencias significativas en todos los elementos medidos por la escala de agresividad, excepto en el apartado de potencial de maltrato en el que las diferencias entre ambas zonas geográficas no son significativas.

**FIGURA 3.1. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva. Cuadro Comparativo entre Campo de Gibraltar y Melilla.**

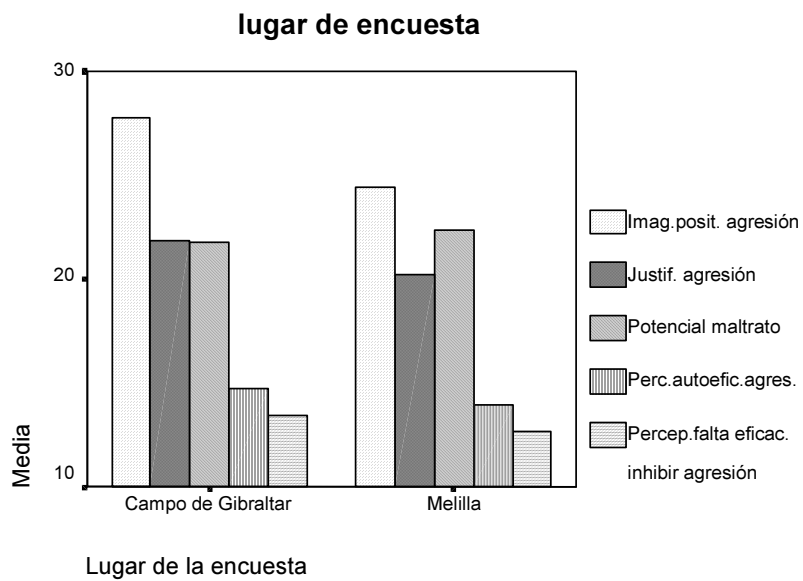
**Medias y desviaciones típicas por zonas. N = 1.886**

	<i>Campo de Gibraltar.</i> <i>N=1.404</i>		<i>Melilla.</i> <i>N=482</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	27,80	10,95	24,42	10,32
<i>Justificación de La agresión.</i>	21,81	9,66	20,23	9,50
<i>Potencial de Maltrato.</i>	21,80	6,82	22,38	6,68
<i>Percepción de autoeficacia Para la Agresión.</i>	14,74	3,48	13,92	3,75
<i>Percepción de Falta de eficacia Para inhibir la agresión.</i>	13,45	2,53	12,68	3,65
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	<b>99,60</b>	<b>25,07</b>	<b>93,63</b>	<b>24,24</b>

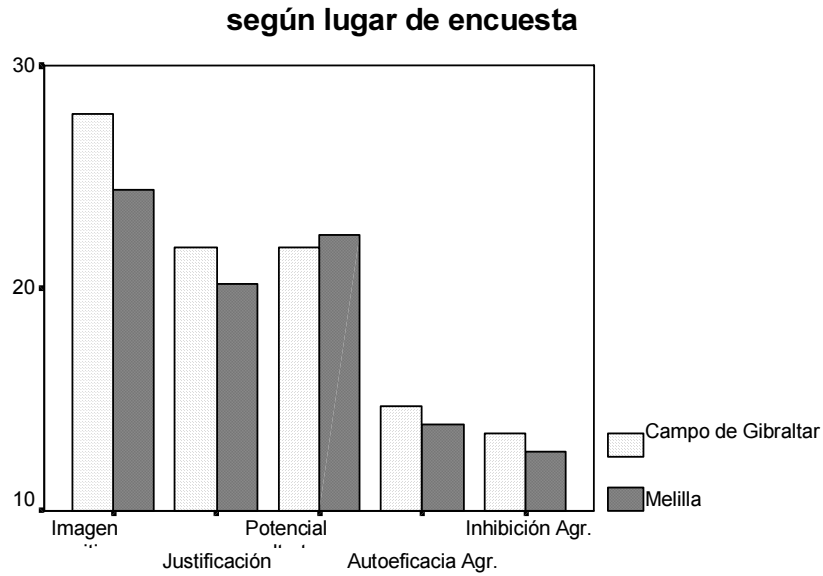
En la diferencia de medias obtenida al contabilizar el total de las respuestas dadas en la escala de agresividad, encontramos una diferencia clara y significativa, de casi 6 puntos, entre Campo de Gibraltar (99,60) y Melilla (93,63), lo cual sugiere una mayor tendencia al empleo de conductas agresivas en la zona de Campo de Gibraltar, en la que, como dijimos, no hay experiencias previas de educación intercultural. Si ahora relacionamos este dato con la diferencia significativa, comentada anteriormente, de que los adolescentes de la muestra de Campo de Gibraltar puntúan más alto en la dimensión de Ansiedad, podemos extraer conclusiones que avalan las hipótesis de RHODEWALT, MADRIAN y CHENEY (1998) en las que se relacionaba la agresividad con la inestabilidad de la autoestima, e igualmente las de BAUMEISTER, SMART y BODEN (1996) sobre el egotismo amenazado y de BUSHMAN y BAUMEISTER (1998) sobre la inestabilidad del autoconcepto, ya que, como vimos, la subescala de Ansiedad está

relacionada con la inseguridad del sujeto y su dependencia respecto al juicio de los demás. Al estudiar particularmente los distintos mediadores cognitivos, la mayor diferencia significativa se encuentra en la Imagen Positiva de la Agresión, con una diferencia de 3,38 puntos entre Campo de Gibraltar (27,80) y Melilla (24,42), lo cual sugiere que efectivamente en la zona de Campo de Gibraltar los alumnos estudiados consideran las conductas agresivas como algo socialmente aceptable, mucho más que los alumnos de Melilla. De la misma forma, la Justificación de la Agresión nos ofrece la segunda diferencia significativa (1,58) al comparar las medias de las puntuaciones obtenidas en Campo de Gibraltar (21,81) y Melilla (20,23); sugiriendo igualmente que los alumnos de la primera muestra tienden mucho más a justificar las conductas agresivas que los alumnos de Melilla. Por último, también encontramos diferencias significativas, siempre en contra de la muestra de Campo de Gibraltar, al estudiar los mediadores: Percepción de Autoeficacia para la Agresión y Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión. Curiosamente, sólo hay diferencias en contra de la muestra de Melilla al comparar los datos referidos a Potencial de Maltrato, aunque, como podemos observar en la figura 3.4. , estas diferencias no son significativas.

**FIGURA 3.2. Conducta agresiva según**



**FIGURA 3.3. Conducta agresiva**



**FIGURA 3.4. Significación estadística de la diferencia de medias.**

*Prueba de muestras independientes.*

	<i>Prueba T para la igualdad de P Sig. (bilateral)</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	<i>0,01</i>
<i>Justificación de la agresión.</i>	<i>0,01</i>
<i>Potencial de maltrato.</i>	<i>0,10</i>
<i>Percepción autoeficacia.</i>	<i>0,01</i>
<i>Percepción falta de eficacia.</i>	<i>0,01</i>
<i>Total conducta agresiva.</i>	<i>0,01</i>

Resulta curioso observar esta tendencia, en la que la muestra que presenta una menor imagen positiva de la agresividad y una menor justificación de las conductas agresivas es la muestra en la que aparece una puntuación mayor en la dimensión de Potencial de maltrato. Como ya vimos al comentar los instrumentos que estamos utilizando (ver apartado 13.4), esta subescala está compuesta por una serie de items que reflejan la existencia de elementos de naturaleza socioemocional relacionadas con el maltrato, y la identificábamos con los mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar el maltrato o la posibilidad de utilizar la violencia ante la percepción de los demás como una

amenaza. En la misma línea, la figura 1 (apartado 13.4) nos mostraba que el Potencial de Maltrato acumulaba las correlaciones más bajas de toda la tabla con respecto a las demás subescalas de mediadores de la conducta agresiva. Los resultados obtenidos parecen sugerir que estos elementos socioemocionales relacionados con lo que podríamos llamar agresividad contenida aparecen más frecuentemente en los grupos en los que las puntuaciones obtenidas en la imagen positiva de la agresión y la justificación de la agresión son más bajas.

#### **16.2.3.2. Comparación por grupos culturales.**

Las figuras 3.5. y 3.6. nos muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas en la evaluación de los mediadores cognitivos de la conducta agresiva, comparando entre sí los distintos grupos culturales.

La figura 3.5. se refiere a la muestra de Campo de Gibraltar, en la que se ha pasado la Escala a 1.404 niños, de los que 1.344 pertenecen a la Cultura Mayoritaria-Cristiana, 17 a la Cultura Musulmana, 39 a la cultura Gitana y 4 a la Cultura Mixta Hispano-Musulmana. En la figura 3.6. se ofrece la tabla de los valores de P relativos al ANOVA empleado para estudiar la significación estadística de la diferencia de medias entre los cuatro grupos culturales.

**FIGURA 3.5. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según culturas. Campo de Gibraltar.**

*Medias y desviaciones típicas por cultura.*

*N = 1.404*

	Cultura Mayoritaria. N= 1.344.		Cultura Musulmana. N = 17		Cultura Gitana. N = 39		Cultura Hispano - Musulmana. N= 4	
	Medias	s	Medias	s	Medias	s	Medias	s
Imagen positiva de la agresión.	27,52	10,86	26,79	8,03	33,35	13,19	29,75	12,28
Justificación de la agresión.	21,56	9,44	22,50	6,60	30,18	11,56	21,00	10,30
Potencial de maltrato.	21,68	6,77	22,50	5,85	20,79	7,32	18,50	4,12
Percepción de autoeficacia para la agresión.	14,73	3,44	15,64	4,09	16,41	3,78	13,50	2,08
Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.	13,55	3,48	12,43	3,27	13,32	3,51	11,25	2,75
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	99,03	24,70	99,86	17,81	114,06	30,37	94,00	9,90

**FIGURA 3.6. Significación estadística de la diferencia de medias.**

*Campo de Gibraltar.*

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,022
Justificación agresión	,000
Potencial de maltrato	,649
Percep. autoeficacia	,026
Percep. falta eficacia	,349
Total conducta agresiva	,007

El primer dato que llama la atención por su alta significación estadística es la presencia de valoraciones muy distintas de la agresión entre las diferentes culturas. En efecto, al comparar la valoración total de las respuestas a la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva encontramos diferencias significativas para  $P = 0,01$  entre las distintas culturas, obteniendo una diferencia de medias que van desde el máximo de 114,06 en los alumnos de Cultura Gitana, hasta un mínimo de 94,00 en los alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana; lo cual supone una valoración significativamente más alta de la agresión entre los alumnos de Cultura Gitana. En efecto, las puntuaciones obtenidas por los alumnos de este grupo cultural es mayor en las puntuaciones parciales de los apartados en que se divide la Escala, excepto en Potencial de Maltrato que, como ya comentamos, hace referencia a la agresión encubierta relacionada con elementos psicológicos de carácter socioemocional y en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, en el que puntúan unas décimas por debajo del Grupo de alumnos de la Cultura Mayoritaria-Cristiana. La diferencia más significativa la encontramos en el apartado Justificación de la Agresión, en el que encontramos una diferencia significativa para  $P = 0.01$  al comparar las medias obtenidas por los diferentes grupos culturales, obteniendo unos valores que fluctúan entre una puntuación máxima de 30,18 en los alumnos de Cultura Gitana y otra mínima de 21,00 en los alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana. De la misma forma, encontramos diferencias significativas para  $P = 0,05$  en los apartados Imagen Positiva de la Agresión y Percepción de Autoeficacia para la Agresión. En efecto, al comparar los datos obtenidos en el apartado de Imagen Positiva de la Agresión encontramos una puntuación máxima de 3,35 puntos en los alumnos de Cultura Gitana, correspondiendo la puntuación mínima a los alumnos de Cultura Musulmana con 26,79 puntos. Los alumnos de Cultura Gitana son, de nuevo, los que obtienen la puntuación más alta, con 16,41 puntos, en el apartado de Percepción de Autoeficacia para la Agresión, mientras que los alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana vuelven a obtener la puntuación más baja en este apartado con 13,50 puntos.

Desde el punto de vista educativo es necesario tomar nota de los datos obtenidos, ya que no encontramos ninguna diferencia significativa al comparar el

autoconcepto de los niños de los cuatro Grupos Culturales estudiados, mientras que sí las encontramos al estudiar los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. Esto significa que no podemos relacionar con el autoconcepto el hecho de que los alumnos de Cultura Gitana tengan una mayor imagen positiva de la agresión, justifiquen la agresión como un comportamiento socialmente aceptable, se vean a sí mismos como eficaces para agredir y superen entre quince y veinte puntos, con un nivel de significación de  $P = 0,01$ , a los demás Grupos Culturales en la Puntuación Total de la Escala. Evidentemente, este hecho diferencial exige una actuación educativa diferencial, y, requeriría de una mayor investigación posterior para estudiar a qué se debe. Como veremos más adelante, esta tendencia no anula la hipótesis inicial de una relación negativa entre el autoconcepto y las reacciones agresivas. Dentro del grupo de alumnos de Cultura Gitana también se da la tendencia de que cuanto menor es el autoconcepto del niño, más acepta y justifica las conductas agresivas; mientras que los niños gitanos con más altas puntuaciones en autoconcepto tienen una menor imagen positiva de la agresión y la justifican menos. Sin embargo, como también veremos más adelante, manteniendo esta relación de que a peor autoconcepto se justifica más la agresión y con mejor autoconcepto se justifica menos, las puntuaciones de los alumnos de Cultura Gitana no dejan lugar a dudas de que, respetando esa relación, la aceptación de las conductas agresivas es mucho mayor que en los tres otros Grupos Culturales. A modo de hipótesis, habría que estudiar en un futuro si esa diferencia puede deberse a la transmisión cultural de la aceptación de la conducta agresiva en el interior de su propio Grupo, lo cual requeriría trabajar con sus padres y estudiar el tipo de valores que transmiten a sus hijos respecto a la justificación de la agresión.

El resto de las diferencias resultan difíciles de interpretar, ya que el segundo Grupo Cultural que destaca en la diferencia de medias es el Grupo de Cultura Mixta Hispano-Musulmana, con las más bajas puntuaciones totales de la figura 3.5., pero al tratarse de una muestra de sólo cuatro sujetos y al estudiar las puntuaciones parciales, en las que las diferencias con los otros grupos no son muy grandes, se hace difícil una interpretación determinada.

En la figura 3.7. se ofrecen los resultados obtenidos al estudiar las puntuaciones de la muestra de Melilla, sobre un total de 482 cuestionarios válidos que se distribuyen por grupos Culturales de la forma siguiente:

- 221 de alumnos pertenecientes a la Cultura Mayoritaria-Cristiana.
- 228 cuestionarios de alumnos de Cultura Musulmana.
- 16 cuestionarios de alumnos de Cultura Hebrea.
- 17 cuestionarios de alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana.

En la figura 3.8. se ofrece la tabla de los valores de P relativos al ANOVA empleado para estudiar la significación estadística de la diferencia de medias entre los cuatro grupos culturales.

**FIGURA 3.7. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según culturas. Melilla.**

*Medias y desviaciones típicas por cultura.*

**N = 482**

	Cultura Mayoritaria. N= 221.		Cultura Musulmana. N = 228		Cultura Hebrea. N = 16		Cultura Hispano Musulmana. N= 17	
	Medias	s	Medias	s	Medias	s	Medias	s
<b>Imagen positiva de la agresión.</b>	23,03	9,76	25,72	10,72	19,31	4,83	24,53	10,33
<b>Justificación de la agresión.</b>	19,01	9,27	21,76	9,52	16,50	7,99	19,53	10,85
<b>Potencial de maltrato.</b>	21,06	6,53	23,49	6,14	20,13	7,99	22,41	8,57
<b>Percepción de Autoeficacia para la agresión.</b>	14,13	3,54	13,70	4,03	13,13	3,44	14,18	2,92
<b>Percepción de Falta de eficacia Para inhibir la agresión.</b>	13,07	3,43	12,26	3,95	12,44	3,08	13,12	3,28
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	90,30	24,49	96,92	23,48	81,50	20,20	93,76	24,58

**FIGURA 3.8. Significación estadística de la diferencia de medias.**  
**Melilla.**

ANOVA	
	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,009
Justificación agresión	,007
Potencial de maltrato	,001
Percep. autoeficacia	,526
Percep. falta eficacia	,131
Total conducta agresiva	,006

De nuevo encontramos en la figura 3.7. diferencias significativas entre los Grupos Culturales estudiados. La más notable es la baja puntuación obtenida en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva por los alumnos de la Cultura Hebrea, ya que aparecen entre 10 y 15 puntos por debajo de las Puntuaciones Totales obtenidas por las otras tres culturas. La tabla correspondiente al ANOVA que aparece en la figura 3.8. arroja diferencias significativas para  $P = 0,01$  en cuatro apartados: Imagen Positiva de la Agresión, Justificación de la Agresión, Potencial de Maltrato y en la Puntuación Total de la Escala. En efecto, comparando las puntuaciones medias de la figura 3.7. observamos que los valores correspondientes a los alumnos de la Cultura Hebrea son los más bajos de toda la tabla, excepto, por dos décimas, en el apartado Percepción de Eficacia para Inhibir la Agresión. Las diferencias más significativas se obtienen en los apartados de Imagen Positiva de la Agresión, en Justificación de la Agresión y en Potencial de Maltrato, coincidiendo en los tres apartados que los alumnos de la Cultura Hebrea son los que presentan menores puntuaciones y que los alumnos de la Cultura Musulmana son los que obtienen puntuaciones más altas. De nuevo, sería necesario proseguir la investigación para dar una interpretación a los datos obtenidos en esta muestra de la población de Cultura Hebrea, para poder afirmar que se trata de un valor característico transmitido por las familias o por el Grupo Cultural.

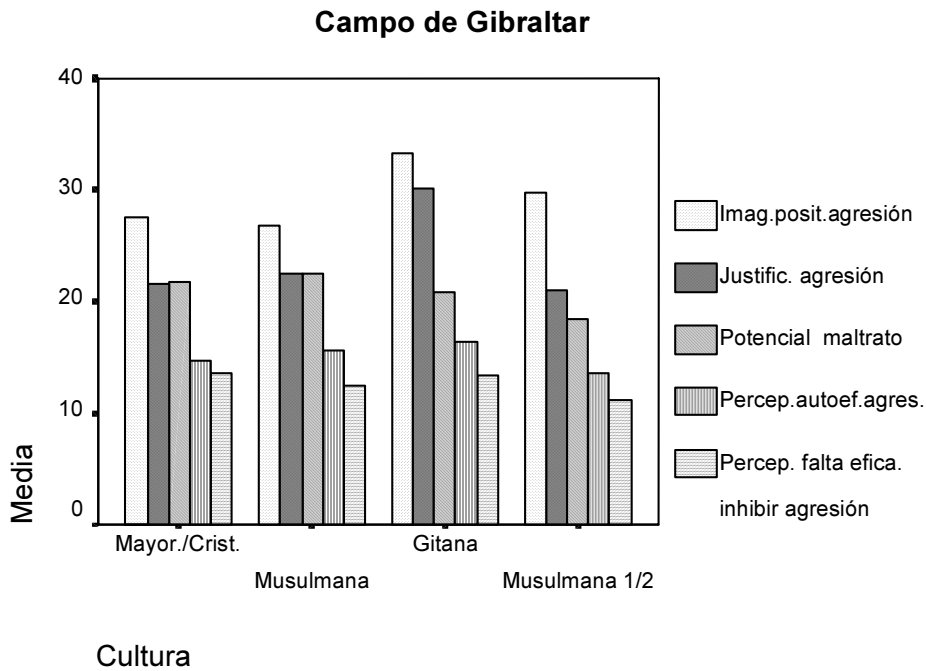
No se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los cuatros grupos culturales en los apartados: Percepción de Autoeficacia para

la Agresión y Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, tal como se refleja en la figura 3.8.

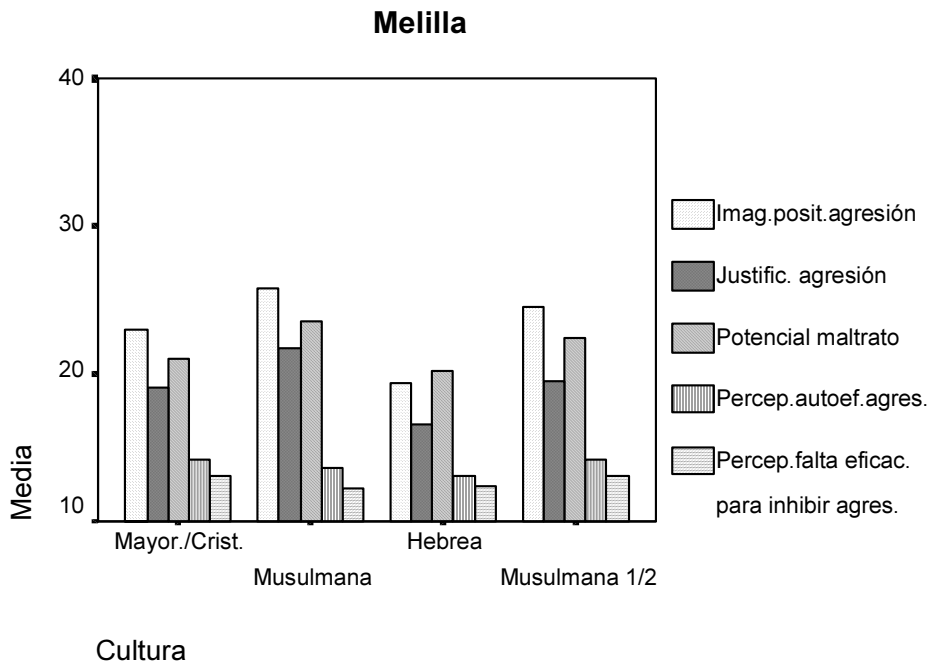
De nuevo resulta difícil extraer otras conclusiones sobre las ya reseñadas, ya que aunque destacan las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la Cultura Musulmana puntuando más alto que los demás grupos en Imagen Positiva de la Agresión, Justificación de la Agresión, Potencial de Maltrato y en el Total de respuestas a la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, las diferencias parciales con los otros dos grupos, excluyendo a los alumnos de Cultura Hebrea, no presentan variaciones muy acusadas. El Grupo de alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana obtiene las puntuaciones más altas en los apartados de Percepción de Autoeficacia para la Agresión y Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, pero como ya se ha comentado, las diferencias no son significativas.

Las figuras 3.9. y 3.10. nos ofrecen imágenes gráficas de las diferencias comentadas al estudiar las puntuaciones en los cinco apartados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva en cada uno de los Grupos Culturales presentes en la Muestra de Campo de Gibraltar (figura 3.9) y en la Muestra de Melilla (figura 3.10). En la comparación de estos dos gráficos podemos observar tanto las puntuaciones mayores de la muestra de Campo de Gibraltar sobre la de Melilla, como la de los distintos grupos culturales que componen cada muestra. Destacan en los gráficos las diferencias entre los alumnos de las Culturas Mayoritaria-Cristiana, Musulmana y Mixta Hispano-Musulmana al compararlas con los de su mismo grupo pero correspondientes a la otra zona geográfica. A partir de estos datos cabría plantear la hipótesis de si la tradición de convivencia y educación intercultural en la zona de Melilla, frente a la falta de experiencia de convivencia intercultural en la zona de Campo de Gibraltar, puede estar en el origen de esta importante disminución en las puntuaciones de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.

**FIGURA 3.9 . Conducta agresiva según culturas.**



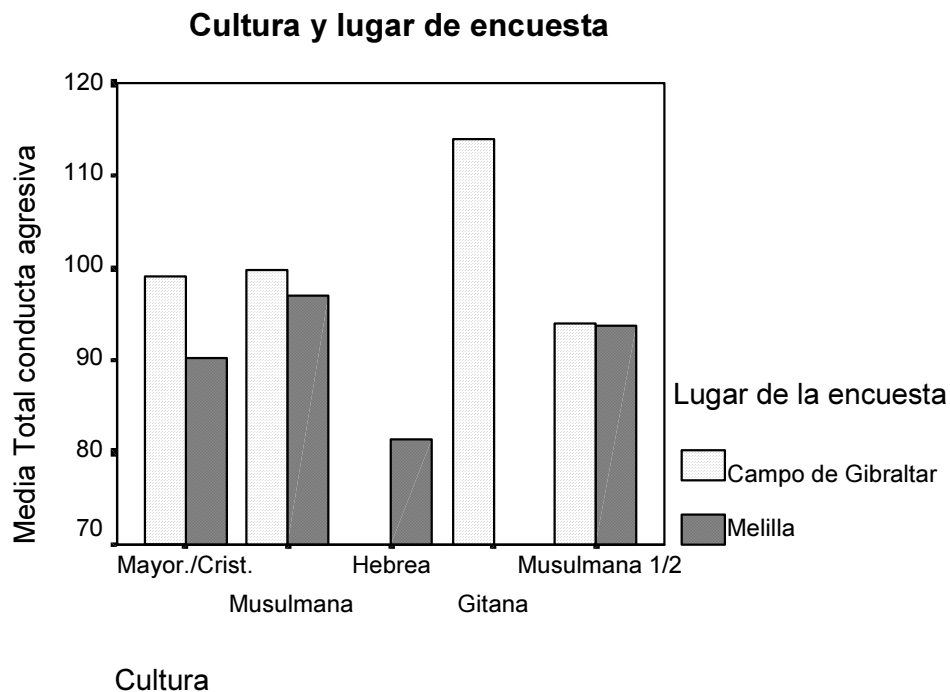
**FIGURA 3.10. Conducta agresiva según culturas**



Como podemos observar claramente en la figura 3.11., la comparación de las puntuaciones de agresividad son siempre mayores en la muestra de Campo de Gibraltar sobre la muestra de Melilla. La comparación cuenta con el problema de

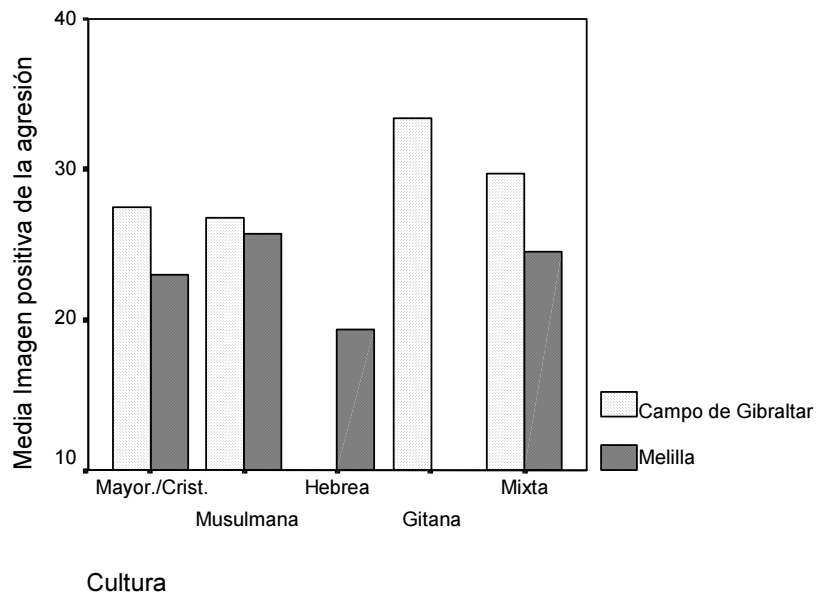
que no existe población gitana en la muestra estudiada de la ciudad de Melilla, ni población hebrea en la muestra de Campo de Gibraltar, dándose aun la coincidencia de que la población gitana es la que obtiene mayores puntuaciones de agresividad en Campo de Gibraltar y que la población hebrea es la que menores puntuaciones obtiene en la muestra de Melilla, lo cual aumenta la diferencia en la figura 3.11. en contra de la población escolar estudiada en el Campo de Gibraltar.

**FIGURA 3.11. Total conducta agresiva según:**



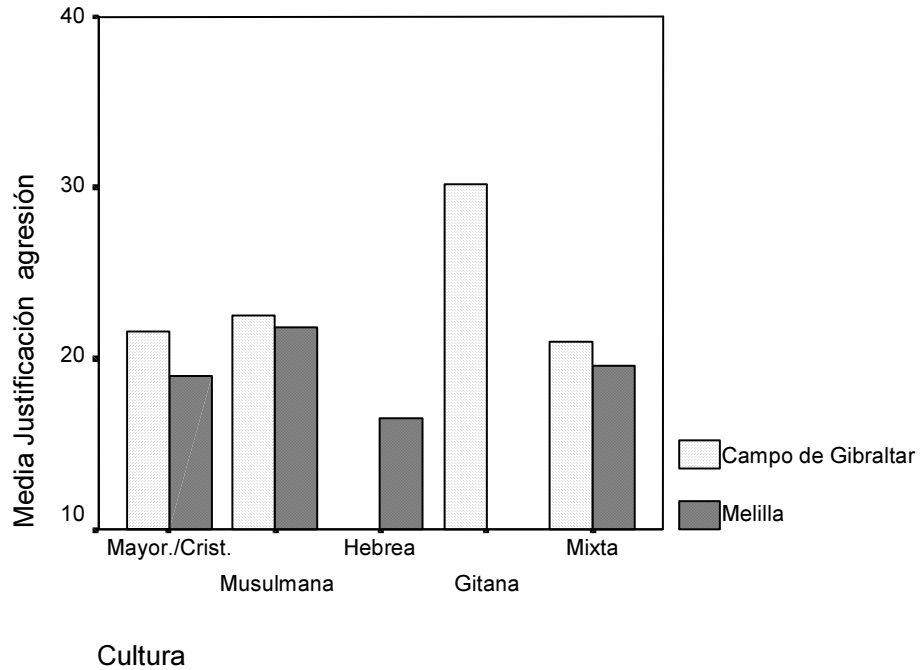
Las figuras 3.12., 3.13., 3.14., 3.15. y 3.16, nos ofrecen imágenes comparativas de cada uno de los cinco apartados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, emparejando las puntuaciones obtenidas por cada grupo cultural -con la salvedad ya comentada de la Cultura Hebrea y la Cultura Gitana- en las dos muestras de Campo de Gibraltar y Melilla. En estas gráficas comparativas se visualizan las diferencias comentadas al explicar las figuras 3.1., 3.5. y 3.7.

**FIGURA 3.12. Imagen positiva de la agresión**



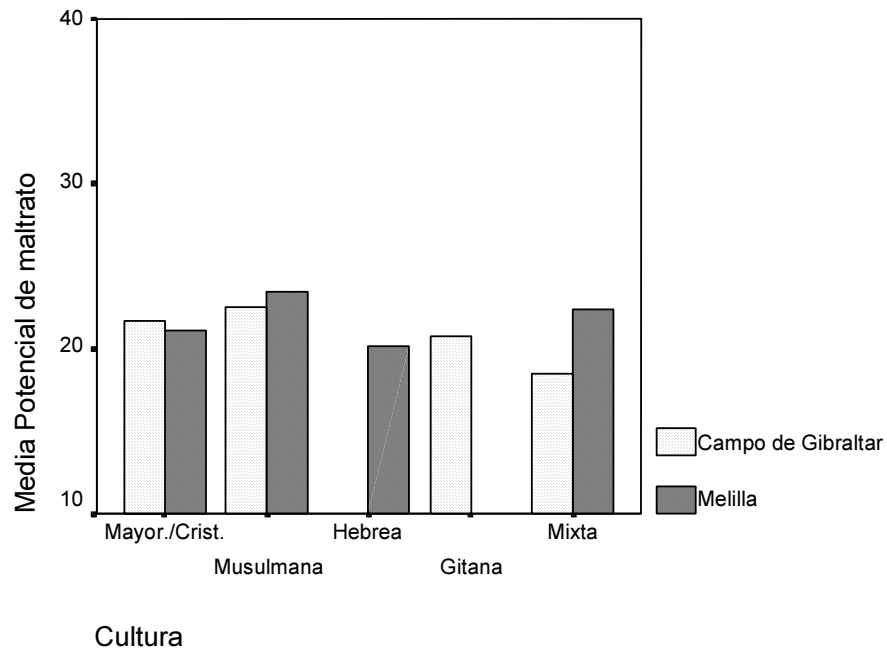
Podemos comprobar como los alumnos gitanos de Campo de Gibraltar son aquellos que obtienen una mayor puntuación en los referente a la imagen positiva de la agresión frente a los alumnos hebreos de Melilla, que presentan los valores más bajos en este sentido. Observamos que en todos los casos los alumnos de Campo de Gibraltar obtienen puntuaciones más elevadas.

**FIGURA 3. 13. Justificación agresión**



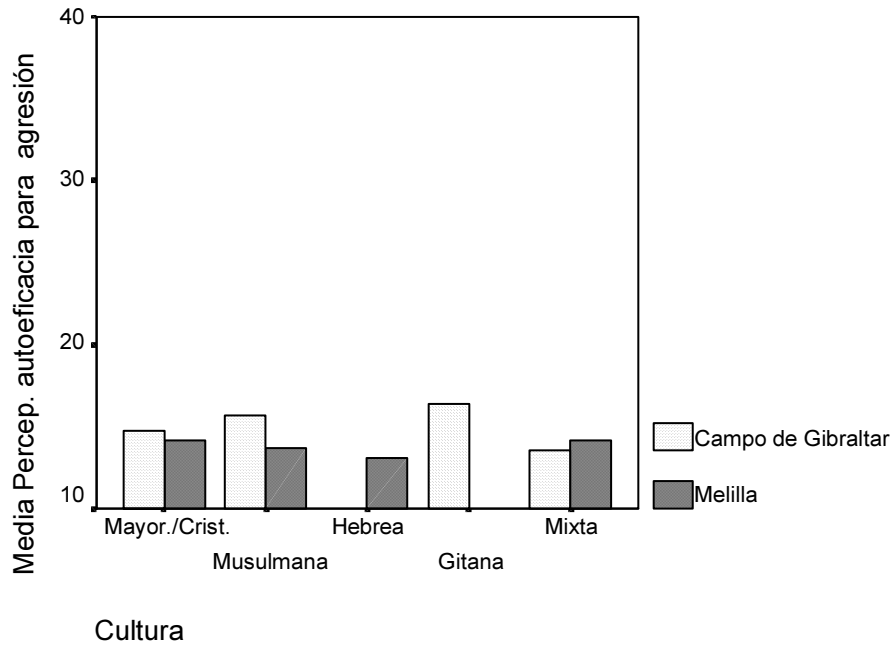
En esta figura comprobamos que los alumnos de Campo de Gibraltar vuelven obtener mayor puntuación que sus compañeros de Melilla, esta vez en lo referente a la justificación de la agresión, siendo los alumnos gitanos aquellos que tienden a justificar en mayor grado las agresiones que puedan producirse.

**FIGURA 3.14. Potencial de maltrato**

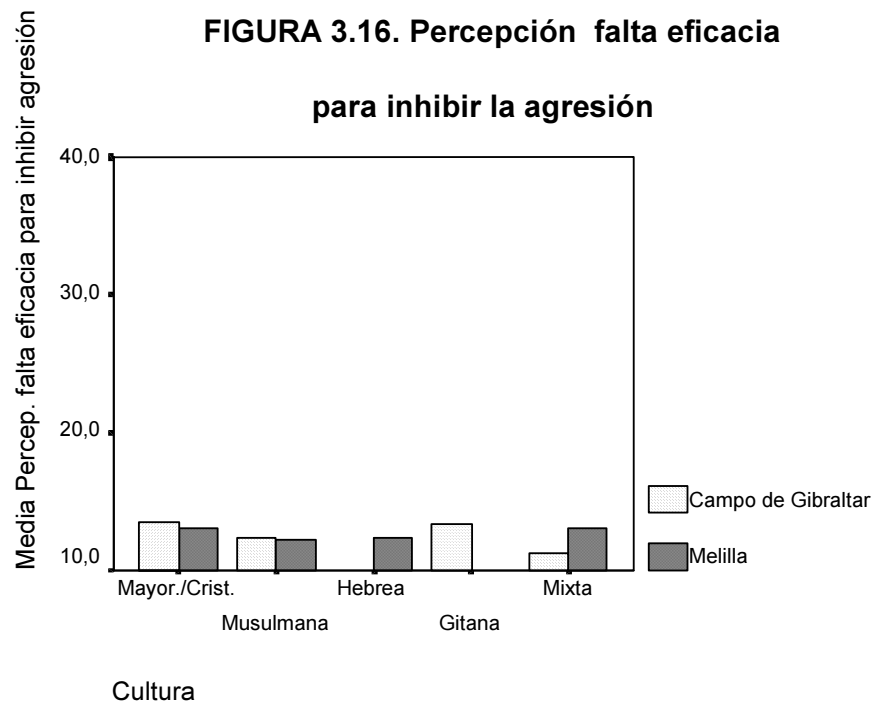


En lo referente al potencial de maltrato sí aparecen alumnos de Melilla que obtienen puntuaciones más elevadas que alumnos de Campo de Gibraltar. Dichos alumnos son los pertenecientes a la cultura mixta hispano-musulmana y a la cultura musulmana de la Ciudad Autónoma de Melilla, siendo éstos últimos los que presentan un mayor nivel de potencial de maltrato de ambas muestras.

**FIGURA 3.15. Percepción autoeficacia agresión**



Los alumnos gitanos son los que presentan un mayor nivel de percepción de autoeficacia para la agresión, aunque en este caso las diferencias entre los distintos grupos culturales son menos acusadas. De nuevo, los alumnos hebreos presentan los valores más bajos.



Los extremos en lo referente a la falta de eficacia para inhibir la agresión los encontramos en los alumnos gitanos que presentan los valores más altos y en los alumnos de cultura mixta hispano-musulmana, también de Campo de Gibraltar, que presentan la puntuación más baja entre todos los grupos culturales estudiados, pero en cualquier caso, como se puede comprobar, las diferencias son mínimas.

#### **16.2.4. ANÁLISIS DE LA RELACION ENTRE EL NIVEL DE AUTOCONCEPTO Y LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA.**

Tras comprobar la relación existente entre el nivel de autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva, decidimos estudiar si dicha relación se mantenía dividiendo a la muestra en tres grupos, a partir de diferentes niveles en las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto para Adolescentes de PIERS-HARRIS. Para establecer los tres grupos en las puntuaciones de la escala de PIERS-HARRIS hemos utilizado los percentiles 25 y 75, de tal forma que las muestras se dividen de la forma siguiente:

- El primer grupo, caracterizado por unas puntuaciones de autoconcepto bajas, está compuesto por los sujetos que obtienen una puntuación igual o inferior a los 53 puntos, en los que se sitúa el percentil 25.

- El segundo grupo, está compuesto por los sujetos cuyas puntuaciones se sitúan en el intervalo correspondiente al 50% central de la distribución, entre los 54 y los 65 puntos; es decir, el intervalo situado entre los percentiles 25 y 75. La característica con la que vamos a identificar a este grupo, por tanto, es la de poseer unas puntuaciones de autoconcepto medias.
- El tercer grupo, caracterizado por poseer unas altas puntuaciones en la Escala de Autoconcepto, se integra por los sujetos que obtienen una puntuación igual o superior a los 65 puntos, en los que se sitúa el percentil 75.

En base a las distinciones hechas con estos intervalos hablaremos en el futuro de alumnos con bajo, medio y alto autoconcepto, ya que las puntuaciones obtenidas con ambas muestras se corresponde exactamente con el baremo de la Escala de Autoconcepto de PIERS-HARRIS para Adolescentes, en los que figura el valor 53 como correspondiente al percentil 25 y el valor 65 como correspondiente al percentil 75.

La figura 4.1. nos ofrece la distribución de los alumnos de ambas muestras, la de Campo de Gibraltar y la de Melilla, en los tres grupos que se han descrito. Sobre un total de 1.886 cuestionarios válidos procesados, la distribución en función de las muestras arroja un total de 1.404 cuestionarios válidos pertenecientes a la zona de Campo de Gibraltar y 482 cuestionarios válidos pertenecientes a la ciudad de Melilla. La distribución en función del bajo, medio o alto autoconcepto de los alumnos sigue una distribución normal, ligeramente sesgada hacia el autoconcepto medio-alto; en efecto, considerando los alumnos de ambas zonas geográficas, encuadramos a 489 alumnos en el grupo de autoconcepto bajo, a 878 alumnos en el grupo de autoconcepto medio y a 519 alumnos en el grupo de autoconcepto alto. Estos mismos datos, traducidos en términos de porcentajes nos ofrecen un 25,93% de alumnos que quedarían encuadrados en el grupo de autoconcepto bajo, un 46,55% que integrarían el grupo de autoconcepto medio, y un 27,52% de alumnos en el grupo de autoconcepto alto. Habida cuenta de que la distribución teórica debía haber sido de 25%, 50% y 25%,

observamos que no se aleja mucho de la distribución normal y que hay un ligero sesgo hacia el autoconcepto alto.

**FIGURA 4.1. Distribución de las puntuaciones de autoconcepto en tres grupos de ambas muestras.**

			Autoconcepto			Total
			<53	54-65	>65	
<b>Lugar de la encuesta.</b>	Campo de Gibraltar.	Recuento.	367	665	372	1.404
		% de lugar de la encuesta.	26,1%	47,3%	26,5%	100 %
	Melilla.	Recuento.	122	213	147	482
		% de lugar de la encuesta.	25,3%	44,2%	30,59%	100%
<b>Total</b>		Recuento.	489	878	519	1.886
		% de lugar de la encuesta.	25,93	46,55%	27,52%	100%

La figura 4.2. nos ofrece los valores de la prueba de chi-cuadrado con el fin de comparar los valores obtenidos en ambas muestras.

**FIGURA 4.2. Significación estadística de las diferencias de autoconcepto, distribuidas en tres grupos en ambas muestras.**

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,271 <sup>a</sup>	2	,195
Razón de verosimilitud	3,231	2	,199
Asociación lineal por lineal	1,696	1	,193
N de casos válidos	1928		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 133,04.

Como podemos observar, después de clasificar a los alumnos en estos tres intervalos, en función de sus puntuaciones de la Escala de Autoconcepto, no encontramos diferencias significativas entre las Muestras de Campo de Gibraltar y de Melilla, por lo que se tomó la decisión de estudiar a todos los sujetos, como una

sola muestra, para establecer la relación entre los tres grupos establecidos en función del autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva.

En la figura 4.3. podemos observar la tabla con las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes a los tres grupos que se hicieron con los alumnos en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto. Como podemos observar en dicha figura, la hipótesis inicial que nos había hecho distribuir a los alumnos en tres grupos de autoconcepto bajo, medio y alto, esperando que estas puntuaciones se correspondieran inversamente con puntuaciones altas, medias y bajas en la Escala de Conducta Agresiva se confirma plenamente. En efecto, tanto en los cinco apartados de la Escala de Conducta Agresiva como en la puntuación total de conducta agresiva, siempre ocurre que los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas, los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto medio tienen puntuaciones medias en conducta agresiva, y los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto alto tienen las puntuaciones más bajas en la Escala de Conducta Agresiva.

**FIGURA 4.3. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto. N = 1.886**

	<i>Autoconcepto Bajo. &lt; 53. N= 489</i>		<i>Autoconcepto Medio. 54-65. N = 878</i>		<i>Autoconcepto Alto. &gt;65 N = 519</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<b><i>Imagen positiva de la agresión.</i></b>	29,82	10,85	26,84	10,71	23,60	10,21
<b><i>Justificación de la agresión.</i></b>	23,82	10,03	21,55	9,42	18,80	8,75
<b><i>Potencial de maltrato.</i></b>	26,02	6,78	21,56	6,13	18,62	5,65
<b><i>Percepción de autoeficacia para la agresión.</i></b>	14,66	3,62	14,65	3,59	14,17	3,51
<b><i>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</i></b>	13,37	3,77	13,35	3,57	13,05	3,32

<b>TOTAL CONDUCTA</b>	107,71		97,95		88,24	
<b>AGRESIVA.</b>		24,60		23,93		22,74

Si comparamos las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos de los tres grupos de autoconcepto bajo, medio y alto, en el apartado total de conducta agresiva, observamos unas puntuaciones de 107,71; 97,95; y 88,24 respectivamente; es decir, cada grupo se distancia, con precisión casi exacta, 10 puntos con respecto al grupo anterior. En la figura 4.4. en la que se ofrecen los valores del ANOVA para estudiar la significación estadística de estas diferencias, podemos observar que, en este apartado las diferencias son significativas para un valor de  $P = 0,01$ . Lo mismo ocurre en el apartado Imagen Positiva de la Agresión, en el que las puntuaciones van bajando en intervalos casi exactos de 3 puntos entre los sujetos clasificados como de bajo, medio y alto autoconcepto. Las diferencias son igualmente significativas para  $P = 0,01$ . En el apartado Justificación de la Agresión las puntuaciones van bajando en intervalos cercanos a los 2,5 puntos entre los alumnos de autoconcepto bajo (23,82), los de autoconcepto medio (21,55) y los de autoconcepto alto (18,80), con unas diferencias estadísticamente significativas para  $P = 0,01$ . En el apartado de Potencial de Maltrato las diferencias no siguen una escala tan exacta, ya que hay 4,5 puntos de diferencia entre los alumnos de autoconcepto bajo (26,02) y los de autoconcepto medio (21,56), mientras que las diferencias no llegan a los 3 puntos entre éstos y los alumnos de autoconcepto alto; sin embargo, como podemos ver en la figura 4.4., las diferencias en este apartado siguen siendo significativas para  $P = 0,01$ . La significación estadística de la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en el apartado de Percepción de Autoeficacia para la Agresión desciende a un valor de  $P = 0,05$ , y no aparecen diferencias significativas en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, pese a que, en ambos apartados se mantiene la tendencia de que los alumnos de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva, y los alumnos de autoconcepto alto tienen las puntuaciones más bajas en estos mediadores de la conducta agresiva.

**FIGURA 4.4. Significación Estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

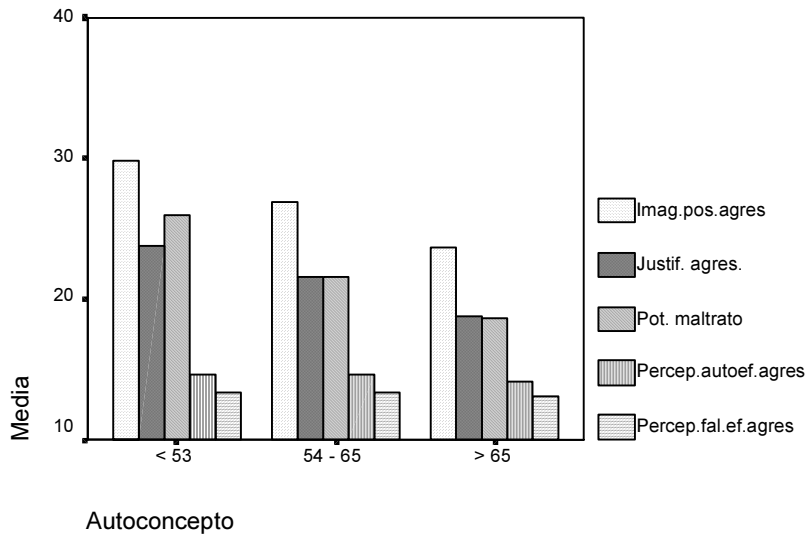
**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,000
Justificación agresión	,000
Potencial de maltrato	,000
Percep. autoeficacia	,048
Percep. falta eficacia	,287
Total conducta agresiva	,000

En las figuras 4.5. y 4.6. tenemos sendas representaciones gráficas de las diferencias comentadas al comparar a los alumnos divididos en función de sus niveles de autoconcepto y contabilizar sus puntuaciones en la Escala de Conducta Agresiva.

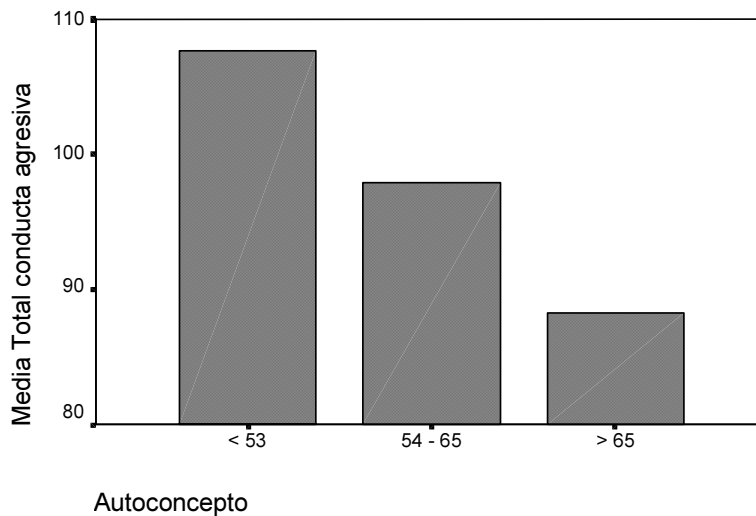
En la figura 4.5. podemos observar cómo se escalan las puntuaciones de conducta agresiva entre los alumnos de bajo autoconcepto (<53), los de autoconcepto medio (54-65) y los de alto autoconcepto (>65). La comparación en cada uno de los cinco apartados de la Escala de Conducta Agresiva nos permite observar de forma muy gráfica cómo a medida que sube el autoconcepto van disminuyendo todas las dimensiones de la conducta agresiva. Sólo destaca, en la disminución tan proporcionada que nos ofrece la gráfica, la presencia de una mayor diferencia en el apartado de Potencial de Maltrato en el grupo de alumnos de autoconcepto bajo (<53), si bien la disminución de las puntuaciones en el interior de este apartado sigue las mismas proporciones que el resto de apartados de la Escala.

**FIGURA 4.5. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto**



La figura 4.6. nos ofrece una imagen gráfica de la disminución de las puntuaciones de conducta agresiva conforme aumentan las puntuaciones de autoconcepto, considerando, en este caso, las puntuaciones medias totales obtenidas por los alumnos en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. La gráfica vuelve a ofrecernos una imagen muy significativa de la relación entre autoconcepto y conducta agresiva con la que elaboramos nuestra hipótesis básica.

**FIGURA 4.6. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto**



**16.2.4.1. Análisis de la relación entre el nivel de autoconcepto y los resultados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva en los distintos grupos culturales.**

La figura 4.7. nos ofrece los resultados de la comparación entre las puntuaciones en la Escala de Autoconcepto de los alumnos de diferentes culturas clasificados en los tres grupos de autoconcepto bajo (<53), medio (54-65) y alto (>65). Al cruzar estos datos, el SPSS procesó un total de 1.886 cuestionarios válidos, en los que la comparación era posible, unificando las muestras de Campo de Gibraltar y Melilla por grupos culturales con un total de 1.565 alumnos de la Cultura Mayoritaria-Cristiana, 245 alumnos de Cultura Musulmana, 16 alumnos de Cultura Hebrea, 39 alumnos de Cultura Gitana, y 21 alumnos de Cultura Mixta Hispano-Musulmana.

**FIGURA 4.7.**

**Tabla de contingencia Cultura. Autoconcepto.**

		<i>Autoconcepto</i>				<i>Total</i>
			<i>&lt;53</i>	<i>54-65</i>	<i>&gt;65</i>	
<b>Cultura.</b>	<i>Mayoritaria. / Cristiana.</i>	<i>Recuento.</i>	398	735	432	1.565
		<i>% de lugar de la encuesta.</i>	25,4%	47,0%	27,6%	100%
	<i>Musulmana.</i>	<i>Recuento.</i>	71	107	67	245
		<i>% de lugar de la encuesta.</i>	28,9%	43,7%	27,3%	100%
	<i>Hebrea.</i>	<i>Recuento.</i>	3	6	7	16
	<i>% de lugar de la encuesta.</i>	18,8%	37,5%	43,8%	100%	
	<i>Gitana.</i>	<i>Recuento.</i>	11	18	10	39
	<i>% de lugar de la encuesta.</i>	28,2%	46,2%	25,6%	100%	
	<i>Mixta.</i>	<i>Recuento.</i>	4	8	9	21
	<i>% de lugar de la encuesta.</i>	19,0%	38,1%	42,9%	100%	
<b>Total</b>		<i>Recuento.</i>	487	874	525	1.886
		<i>% de lugar de la encuesta.</i>	25,8	46,3%	27,8%	100%

Tal como ocurría anteriormente, en la comparación hecha con los alumnos agrupados en las dos muestras correspondientes al Campo de Gibraltar y Melilla, ahora, separando a los alumnos por culturas en función de los tres grupos de autoconcepto tampoco encontramos diferencias significativas en lo que respecta a sus puntuaciones de autoconcepto, tal como podemos apreciar en la tabla de valores de Chi-cuadrado que se ofrece en la figura 4.8.

**FIGURA 4.8.**

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,056 <sup>a</sup>	8	,641
Razón de verosimilitud	5,675	8	,684
Asociación lineal por lineal	,286	1	,593
N de casos válidos	1887		

a. 2 casillas (13,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,13.

Partiendo del hecho de que no hay diferencias significativas en lo que respecta a las puntuaciones de autoconcepto entre los alumnos de diferentes culturas, ni siquiera agrupados en los tres niveles de autoconcepto bajo, medio y alto, resulta especialmente interesante que las diferencias significativas vuelvan a aparecer en los cinco grupos culturales estudiados cuando, en cada uno de ellos, volvemos a estudiar la relación entre autoconcepto y conducta agresiva.

**16.2.4.2. Resultados correspondientes a la Cultura Mayoritaria-Cristiana.**

La figura 4.9. nos ofrece los resultados del análisis de la relación entre los tres grupos establecidos en función del nivel de autoconcepto y los resultados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva en el Grupo de alumnos correspondientes a la Cultura Mayoritaria-Cristiana. Como puede apreciarse en la figura estamos trabajando sobre una muestra válida de 1.565 cuestionarios procesados. En función de sus niveles en la Escala de Autoconcepto, los alumnos se dividen entre 398 de autoconcepto bajo, 735 de autoconcepto

medio y 432 de autoconcepto alto. Se mantiene, por tanto, la tendencia de una distribución normal, ligeramente sesgada hacia el autoconcepto alto.

Al comparar las diferencias entre las puntuaciones medias correspondientes a la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva según los tres grupos de autoconcepto, podemos observar que, en todos los apartados de la Escala de Conducta Agresiva, excepto en el de Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, las puntuaciones siguen la tendencia enunciada en la hipótesis básica; es decir, los alumnos con autoconceptos bajos tienen las puntuaciones más altas en agresividad, y los alumnos con autoconceptos altos tienen las puntuaciones más bajas. Por tanto, podemos afirmar que en el Grupo de alumnos pertenecientes a la Cultura Mayoritaria-Cristiana existe una relación inversa entre autoconcepto y conductas agresivas, tal como ya habíamos enunciado a partir de los resultados comentados anteriormente.

**FIGURA 4.9. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**CULTURA MAYORITARIA - CRISTIANA.**

**Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto. N = 1.565**

	<i>Autoconcepto Bajo. &lt; 53. N= 398.</i>		<i>Autoconcepto Medio. 54-65. N = 735</i>		<i>Autoconcepto Alto. &gt;65 N = 432</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	29,88	10,90	26,82	10,61	24,04	10,37
<i>Justificación de la agresión.</i>	23,66	9,86	21,37	9,38	18,57	8,55
<i>Potencial de maltrato.</i>	26,00	6,74	21,25	6,18	18,26	5,39
<i>Percepción de autoeficacia para la agresión.</i>	14,97	3,33	14,71	3,51	14,20	3,48
<i>Percepción de Falta de eficacia para inhibir la agresión.</i>	13,58	3,60	13,64	3,42	13,11	3,35

<b>TOTAL</b>	108,07		97,79		88,19	
<b>CONDUCTA AGRESIVA.</b>		24,57		23,82		23,12

La figura 4.10. nos ofrece los resultados correspondientes al ANOVA realizado para estudiar la significación estadística de las diferencias entre las puntuaciones que nos presenta la figura 4.9. Como podemos apreciar, las diferencias son significativas para  $P = 0,01$  en los apartados Imagen Positiva de la Agresión, Justificación de la Agresión, Potencial de Maltrato, y Total de Conducta Agresiva; y para  $P = 0,05$  en la Percepción de Autoeficacia para la Agresión.

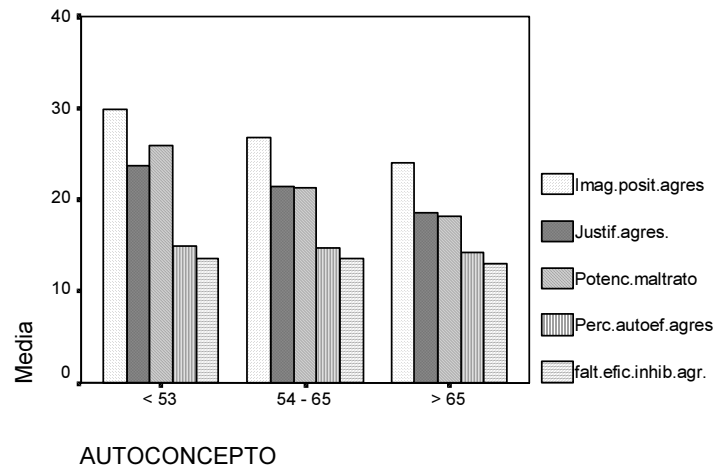
**FIGURA 4.10. Significación estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,000
Justificación agresión	,000
Potencial de maltrato	,000
Percep. autoeficacia	,011
Percep. falta eficacia	,055
Total conducta agresiva	,000

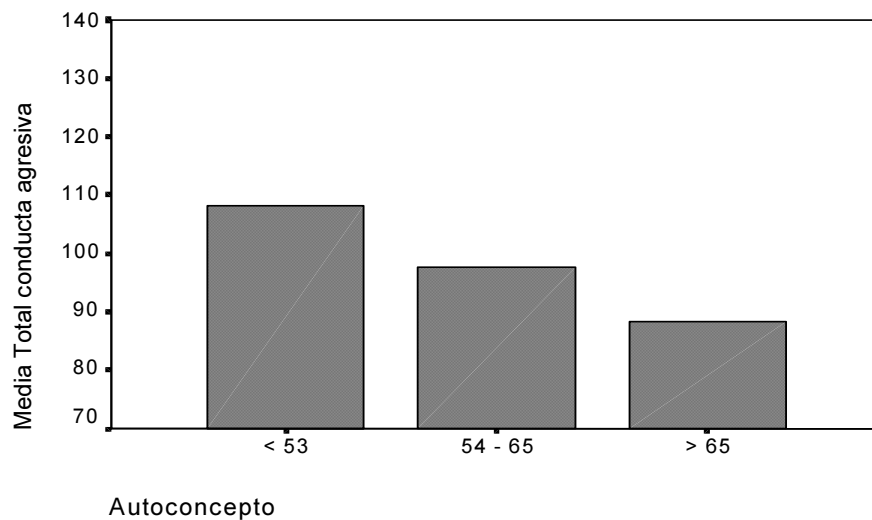
La figura 4.11. nos representa gráficamente las diferencias obtenidas en las distintas dimensiones de los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, al dividir a los alumnos de la Cultura Mayoritaria-Cristiana en tres grupos: de autoconcepto bajo (<53), medio (54-65) y alto (>65). Como podemos apreciar en la figura, el gráfico de barras disminuye de forma proporcional, en las puntuaciones de conducta agresiva conforme aumentan las puntuaciones de autoconcepto, destacando la desproporción en el apartado Potencial de Maltrato que es mayor entre los alumnos de más bajo autoconcepto.

**FIGURA 4.11. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mayoritaria / Cristiana.**



En la figura 4.12. podemos apreciar la forma en que disminuyen las puntuaciones referentes a la media Total de Conducta Agresiva conforme aumentan las puntuaciones en autoconcepto, siguiendo, en los alumnos de la Cultura Mayoritaria-Cristiana, la tendencia enunciada como hipótesis básica de este estudio.

**FIGURA 4.12. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mayoritaria Cristiana.**



**16.2.4.3. Resultados correspondientes a la Cultura Musulmana.**

La figura 4.13. nos ofrece los resultados correspondientes a 245 alumnos cuyos cuestionarios han sido procesados de forma válida. Se dividen entre 71 alumnos de autoconcepto bajo (<53), 107 alumnos de autoconcepto medio (54-65), y 67 alumnos de autoconcepto alto (>65), lo cual nos lleva a apreciar la primera diferencia cultural, ya que, en este caso, en contra de la tendencia anteriormente comentada en la población de la Cultura Mayoritaria-Cristiana, se aprecia un ligero sesgo en la distribución hacia el autoconcepto medio-bajo, dentro de una distribución que sigue manteniendo unos parámetros normales.

**FIGURA 4.13. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**CULTURA MUSULMANA.**

**Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto.**

**N = 245**

	<i>Autoconcepto Bajo.</i> <i>&lt; 53.</i> <i>N= 71.</i>		<i>Autoconcepto Medio.</i> <i>54-65.</i> <i>N = 107</i>		<i>Autoconcepto Alto.</i> <i>&gt;65</i> <i>N = 67</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	28,90	9,36	27,03	11,20	20,33	8,63
<i>Justificación de la agresión.</i>	23,32	9,32	22,19	9,18	19,51	9,45
<i>Potencial de maltrato.</i>	25,60	6,67	23,02	5,37	21,78	6,10
<i>Percepción de Autoeficacia para la agresión.</i>	13,19	4,30	14,25	4,09	13,75	3,69
<i>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</i>	12,40	4,18	11,97	4,10	12,63	3,24
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	<b>103,41</b>	<b>21,42</b>	<b>98,45</b>	<b>24,07</b>	<b>88,00</b>	<b>20,84</b>

Las diferencias más significativas se encuentran en los apartados Imagen Positiva de la Agresión, Potencial de Maltrato y Total de Conducta Agresiva en los que encontramos diferencias con un valor de  $P = 0,01$ , y manteniendo siempre la tendencia enunciada de que los alumnos de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva y los de autoconcepto alto las puntuaciones más bajas. La figura 4.14. nos ofrece los valores de P en el ANOVA correspondiente.

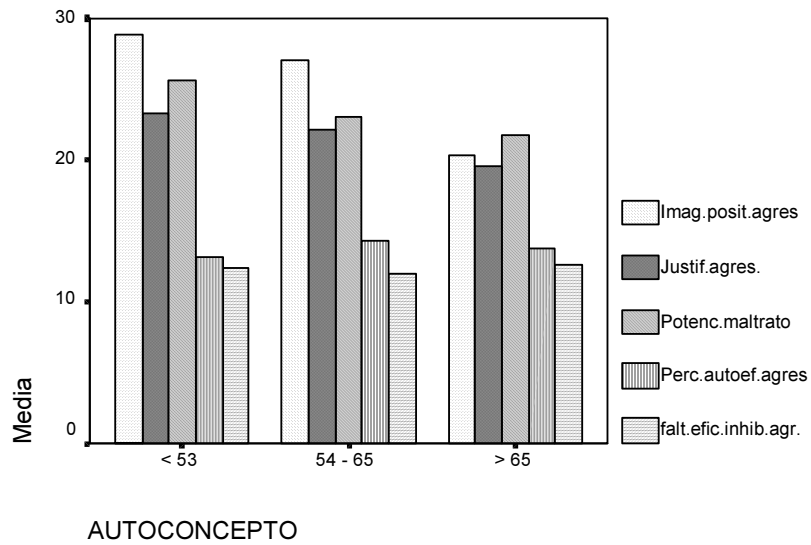
**FIGURA 4.14. Significación estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,000
Justificación agresión	,056
Potencial de maltrato	,001
Percep. autoeficacia	,245
Percep. falta eficacia	,541
Total conducta agresiva	,000

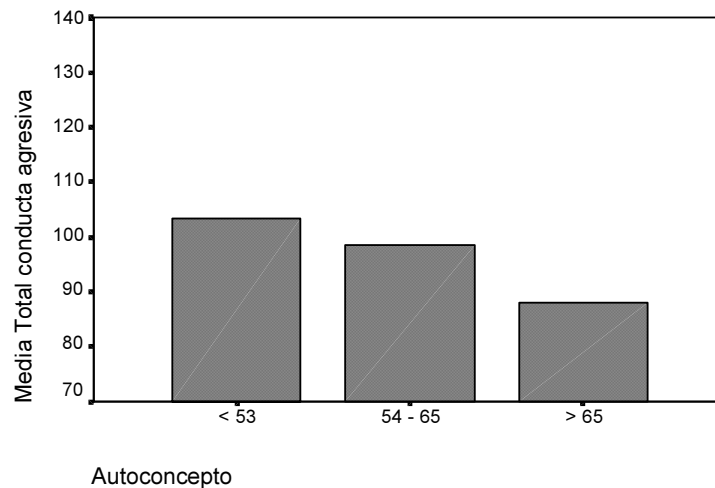
En la representación gráfica de la figura 4.15. volvemos a encontrar la proporción existente en el descenso de las puntuaciones de conducta agresiva conforme aumentan las puntuaciones en autoconcepto.

**FIGURA 4.15. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Musulmana.**



La misma tendencia se aprecia claramente en la figura 4.16., en la que vemos disminuir proporcionalmente las barras que representan las puntuaciones medias del Total de Conducta Agresiva conforme aumentan las puntuaciones referentes al autoconcepto de los alumnos.

**FIGURA 4.16. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura musulmana.**



#### **16.2.4.4. Resultados correspondientes a la Cultura Hebrea.**

El análisis de los datos correspondientes a los alumnos de Cultura Hebrea nos ofrece tendencias diferentes a las comentadas hasta ahora. Como ya comentamos en el epígrafe 3.2, al estudiar las diferencias entre las puntuaciones de Conducta Agresiva en las diferentes culturas, los alumnos de Cultura Hebrea presentan puntuaciones más bajas que el resto de los alumnos de otros grupos culturales.

La figura 4.17. nos ofrece un cuadro atípico sobre los que hemos comentado anteriormente en el resto de los grupos culturales. Se sigue manteniendo la tendencia central que hemos comentado, en el sentido de que, al comparar las medias correspondientes al Total de Conducta Agresiva, volvemos a encontrar que los alumnos de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva (84,67), los alumnos de autoconcepto medio tienen una puntuación menor (83,83), y los alumnos de autoconcepto más alto tienen la puntuación más baja en lo que respecta a conducta agresiva (78,14); sin embargo, los resultados del ANOVA que aparecen en la figura 4.18. no nos permiten encontrar diferencias significativas entre los alumnos de alto, medio y bajo autoconcepto, tal como podemos observar en el resto de apartados de la figura 4.17. en los que se rompen las tendencias que hemos venido comentado en el resto de los grupos culturales. En efecto, como podemos apreciar en esta figura, la tendencia de la relación inversa entre puntuaciones de autoconcepto y las de conducta agresiva sólo se mantienen entre los alumnos de Cultura Hebrea en el apartado de Potencial de Maltrato, sin llegar a una significación estadística para el valor  $P = 0,05$ , y en el Total de Conducta Agresiva que ya hemos comentado. En el resto de los apartados no se encuentran diferencias significativas y no se observan las mismas tendencias que en el total de la muestra, lo cual avala las diferencias culturales respecto a la consideración de las conductas agresivas que ya comentamos en el epígrafe 16.2.3.2.

**FIGURA 4.17. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**CULTURA HEBREA.**

*Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto.*

*N = 16*

	<i>Autoconcepto Bajo.</i> <i>&lt; 53.</i> <i>N= 3.</i>		<i>Autoconcepto Medio.</i> <i>54-65.</i> <i>N= 6</i>		<i>Autoconcepto Alto.</i> <i>&gt;65</i> <i>N= 7</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	21,67	1,53	17,83	6,85	19,57	3,64
<i>Justificación de la agresión.</i>	13,33	5,51	19,67	10,63	15,14	6,18
<i>Potencial de maltrato.</i>	28,00	8,19	21,33	7,61	15,71	5,82
<i>Percepción de autoeficacia para la agresión.</i>	10,00	1,73	14,00	2,19	13,71	4,31
<i>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</i>	11,67	2,08	11,00	2,53	14,00	3,42
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	84,67	15,70	83,83	26,56	78,14	18,07

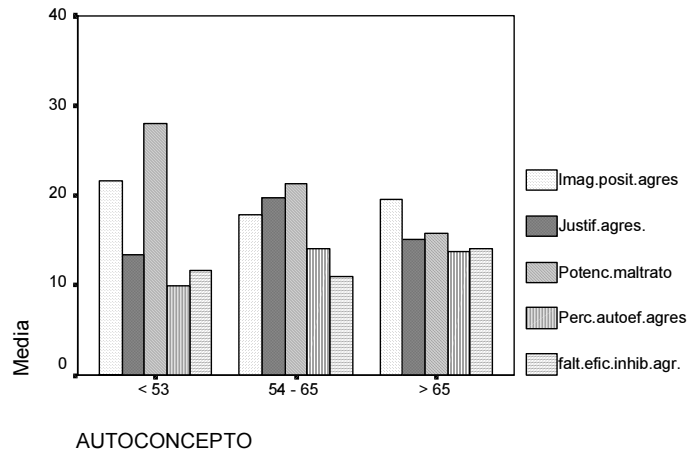
**FIGURA 4.18. Significación estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,555
Justificación agresión	,477
Potencial de maltrato	,064
Percep. autoeficacia	,226
Percep. falta eficacia	,198
Total conducta agresiva	,859

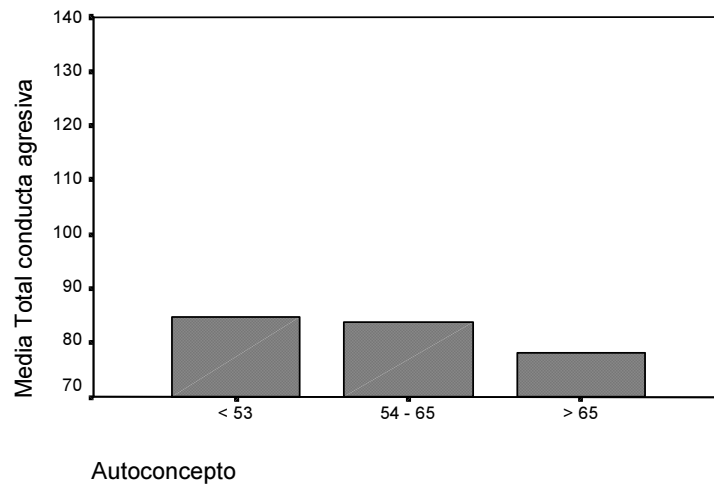
La figura 4.19. ilustra gráficamente la desproporción que hemos señalado, ya que en apartados como Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión las puntuaciones más altas las encontramos en los alumnos de alto autoconcepto y las más bajas entre los alumnos de autoconcepto bajo. Hay que hacer notar que, en este grupo, trabajamos con una muestra relativamente pequeña, de sólo 16 sujetos, y que, como puede apreciarse en la figura 4.17. en el grupo de alumnos con bajo autoconcepto (<53) sólo tenemos 3 sujetos, 6 sujetos con autoconcepto medio (54-65) y 7 sujetos de autoconcepto alto (>65). Obviamente, este factor influye negativamente en la significación estadística de las diferencias que estamos comentando. En el gráfico de la figura 4.19. destaca la desproporción en el apartado Potencial de Maltrato, en el que, de nuevo, los alumnos con más bajo autoconcepto puntúan muy por encima de los otros dos grupos, aunque tampoco podemos asignar a esta diferencia una significación estadística para  $P = 0,05$ .

**FIGURA 4.19. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Hebrea.**



La figura 4.20. vuelve a ofrecernos una imagen referida al Total de Conducta Agresiva entre los alumnos de la Cultura Hebrea en el que se reproduce la tendencia de una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva, si bien las diferencias no son significativas y la proporción en que disminuyen las barras de conducta agresiva no sigue los parámetros observados en los demás grupos.

**FIGURA 4.20. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Hebrea.**



#### **16.2.4.5. Resultados correspondientes a la Cultura Gitana.**

Como se recordará, entre los comentarios hechos a partir de la figura 3.5. los alumnos de Cultura Gitana obtenían unos resultados significativamente más altos en las respuestas a la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. Sin embargo, a la hora de comparar las puntuaciones de los alumnos de este grupo cultural en la Escala de Conducta Agresiva, según sus niveles de autoconcepto, encontramos las mismas tendencias que venimos comentando y la confirmación de la hipótesis básica de una relación inversa entre autoconcepto y conductas agresivas.

En efecto, los resultados que nos ofrece la figura 4.21. nos permite observar que, en todos los apartados de la Escala de Conducta Agresiva, los alumnos de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas y los alumnos de autoconcepto alto las puntuaciones más bajas. Además, como podemos ver en la figura 4.22., existen diferencias significativas entre los tres grupos, para  $P = 0,01$ , en los apartados Justificación de la Agresión, Potencial de Maltrato y en el Total de Conducta Agresiva.

El total de la muestra de alumnos de Cultura Gitana es de 39 sujetos, con una distribución que se acerca mucho a la normal, ya que hay 11 sujetos de autoconcepto bajo (<53), 18 sujetos de autoconcepto medio (54-65) y 10 sujetos de autoconcepto alto (>65).

**FIGURA 4.21. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**CULTURA GITANA.**

*Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto.*

**N = 39**

	<i>Autoconcepto Bajo.</i> <i>&lt; 53.</i> <i>N= 11</i>		<i>Autoconcepto Medio.</i> <i>54-65.</i> <i>N = 18</i>		<i>Autoconcepto Alto.</i> <i>&gt;65</i> <i>N = 10</i>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<i>Imagen positiva de la agresión.</i>	39,00	15,39	33,00	11,69	28,80	12,63
<i>Justificación de la agresión.</i>	39,33	9,86	30,27	9,78	21,80	9,62
<i>Potencial de maltrato.</i>	26,56	6,35	20,80	5,47	15,60	7,14
<i>Percepción de autoeficacia para la agresión.</i>	17,11	4,26	16,67	3,18	15,40	4,35
<i>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</i>	14,56	3,54	13,00	3,27	12,70	3,92
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	136,56	28,33	113,73	24,58	94,30	28,10

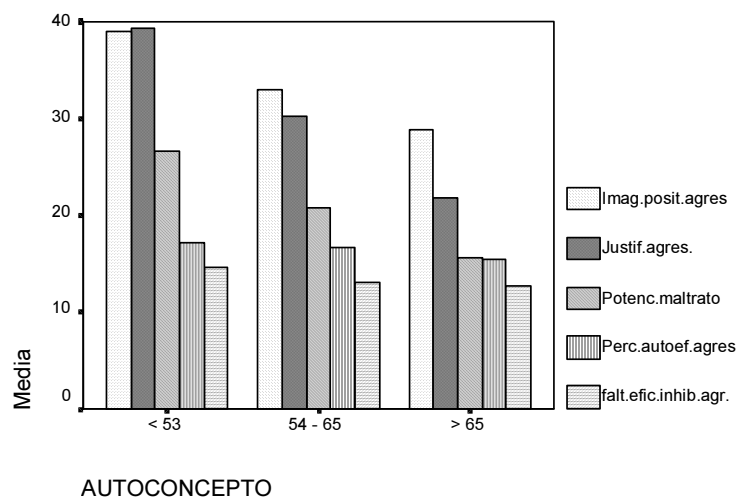
**FIGURA 4.22. Significación estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,246
Justificación agresión	,002
Potencial de maltrato	,002
Percep. autoeficacia	,594
Percep. falta eficacia	,475
Total conducta agresiva	,006

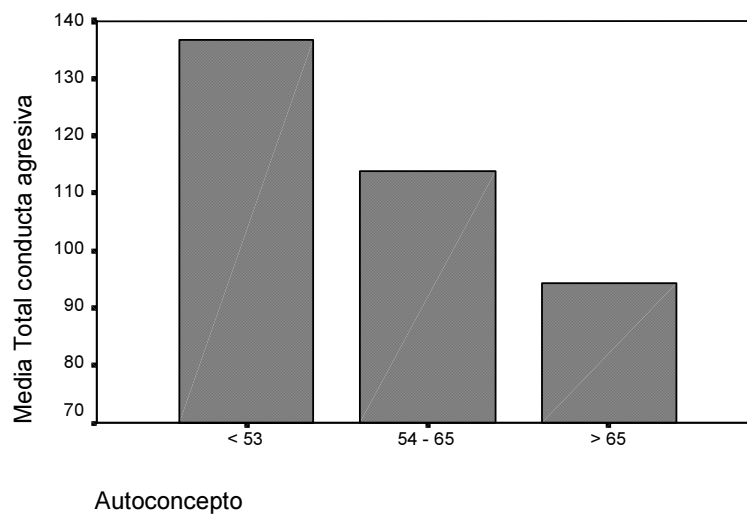
La figura 4.23. nos ofrece una imagen gráfica, de una gran simetría, al comparar los elementos de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva entre los alumnos de cultura gitana distribuidos en los tres grupos de autoconcepto que hemos establecido. En efecto, las conductas agresivas descienden proporcionadamente conforme van aumentando las puntuaciones en autoconcepto, con la única excepción de la justificación de la Agresión, que proporcionalmente es mayor en los alumnos gitanos con bajo nivel de autoconcepto.

**Figura 4.23. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Gitana.**



La figura 4.24. vuelve a confirmar la hipótesis básica de una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva, estableciendo tres escalones muy proporcionados, en torno a diferencias significativas que rondan los 20 puntos, entre las puntuaciones en conducta agresiva de los alumnos de autoconcepto bajo (<53), medio (54-65) y alto (>65). Como podemos observar, entre los alumnos de cultura gitana también se produce un descenso en las puntuaciones de conducta agresiva conforme aumentan las puntuaciones de autoconcepto.

**FIGURA 4.24. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Gitana.**



#### **16.2.4.6. Resultados correspondientes a la Cultura Mixta Hispano-Musulmana.**

Al estudiar a los alumnos del grupo de cultura mixta hispano-musulmana encontramos resultados que se salen de las tendencias que estamos comentando en el resto de grupos culturales. Hay dos elementos que pueden influir en la falta de significación estadística de los datos correspondientes a los alumnos de este grupo cultural. En primer lugar, se trata de una muestra relativamente pequeña, compuesta por 21 sujetos, de los que sólo 4 componen el grupo de alumnos de autoconcepto bajo (<53), 8 alumnos son el grupo de autoconcepto medio (54-65) y 9 alumnos que integran el grupo de autoconcepto alto (>65). En segundo lugar, aunque están tratados como un grupo único, estos 21 alumnos no viven en la misma zona geográfica ni en las mismas condiciones de escolaridad, ya que 4 de ellos corresponden a la muestra de Campo de Gibraltar y 17 a la muestra de

Melilla, y como ya vimos, existen diferencias significativas en las puntuaciones de conducta agresiva entre los alumnos de ambas zonas geográficas. Es cierto que lo mismo ocurría en la muestra de alumnos de cultura mayoritaria-cristiana, pero en este caso el tamaño de la muestra (1.565 sujetos: 221 de Melilla y 1.344 del Campo de Gibraltar) nos permitía obtener diferencias significativas al comparar los datos de conducta agresiva por niveles de autoconcepto. Sin embargo, en este caso, la figura 4.25. nos ofrece datos que no siguen la tendencia de una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva más que en el apartado de Potencial de Maltrato, sin que las diferencias obtenidas sean significativas, tal como puede apreciarse en el ANOVA correspondiente de la figura 4.26.

**FIGURA 4.25. Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**CULTURA MIXTA HISPANO - MUSULMANA.**

**Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto.**

**N = 21**

	<b>Autoconcepto Bajo.</b> <b>&lt; 53.</b> <b>N= 4</b>		<b>Autoconcepto Medio.</b> <b>54-65.</b> <b>N = 8</b>		<b>Autoconcepto Alto.</b> <b>&gt;65</b> <b>N = 9</b>	
	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>	<i>Medias</i>	<i>s</i>
<b>Imagen positiva de la agresión.</b>	30,75	13,84	24,13	9,86	24,44	10,36
<b>Justificación de la agresión.</b>	21,75	11,95	17,13	8,94	21,33	11,87
<b>Potencial de maltrato.</b>	26,25	11,00	23,00	9,24	18,44	3,94
<b>Percepción de autoeficacia para la agresión.</b>	14,25	3,95	13,63	2,88	14,33	2,35
<b>Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión.</b>	12,25	4,03	13,13	4,02	12,67	2,29
<b>TOTAL CONDUCTA AGRESIVA.</b>	105,25	32,07	91,00	22,51	91,22	18,32

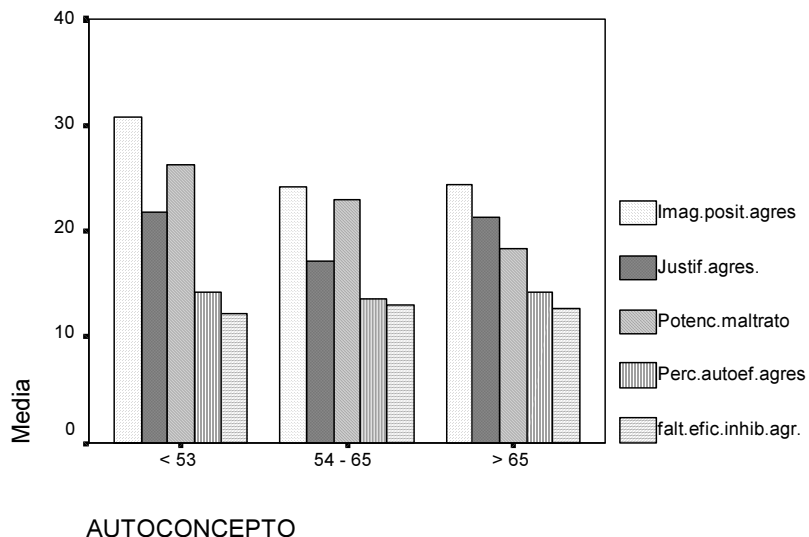
**FIGURA 4.26. Significación estadística de las diferencias entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto.**

**ANOVA**

	Sig.
Imagen positiva de la agresión	,572
Justificación agresión	,677
Potencial de maltrato	,231
Percep. autoeficacia	,869
Percep. falta eficacia	,908
Total conducta agresiva	,546

El gráfico de la figura 4.27. muestra un perfil distinto al de los demás grupos culturales, si bien mantiene cierta similitud con los anteriores por la mayor puntuación de los alumnos de autoconcepto bajo en el apartado de Imagen Positiva de la Agresión, Justificación de la Agresión y Potencial de Maltrato.

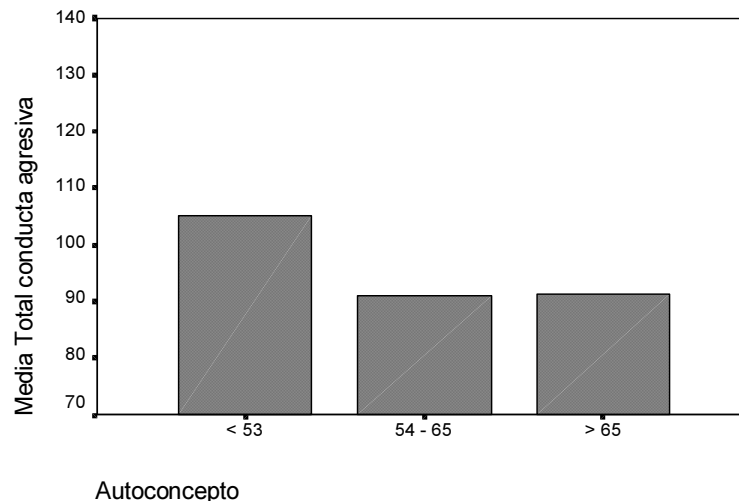
**FIGURA 4.27. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mixta Hispano Musulmana**



Por último, el gráfico 4.28. también se sale de los perfiles que hemos visto en las figuras análogas de los demás grupos culturales, ya que la Media Total de

Conducta Agresiva de los alumnos de autoconcepto alto (>65) es 22 centésimas mayor que la puntuación correspondiente a los alumnos de autoconcepto medio (54-65). El gráfico no se sale excesivamente de los perfiles que hemos visto en los anteriores por el hecho de que la media Total de Conducta Agresiva de los alumnos de autoconcepto bajo (<53) es más de 14 puntos superior a la de los otros dos grupos. Por tanto, también en este grupo cultural sucede que los alumnos de autoconcepto más bajo son los que tienen puntuaciones más altas en la Escala de Conducta Agresiva.

**FIGURA 4.28. Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mixta Hispano Musulmana**



### 16.3. CONSTATAción DE HIPÓTESIS.

Llegados a este punto es momento de presentar de nuevo las hipótesis de trabajo y proceder a su validación o rechazo en función de los resultados obtenidos a través de este estudio. Comencemos por las *hipótesis centrales*:

1. *Existe un mayor desconcierto en los profesores de Campo de Gibraltar de cara al desarrollo de la educación intercultural que en los profesores de Melilla. Esta hipótesis queda validada.* Los datos demuestran que en los centros de la Ciudad Autónoma de Melilla se atiende en mayor grado a las peculiaridades culturales de los alumnos que en los centros de Campo de Gibraltar (85,7% frente a 40,2%), que los profesores de Melilla conocen en mayor grado que sus colegas de Campo de Gibraltar

tales peculiaridades culturales (52,9% de profesores de Melilla las conoce habitualmente frente a un 22,9% de profesores de Campo de Gibraltar), o que los profesores de Melilla tienen una mayor formación en educación intercultural que los docentes de Campo de Gibraltar (54,3% de profesores de Melilla han participado en algún curso sobre educación intercultural frente al 12,6% de profesores de Campo de Gibraltar).

2. *Los alumnos que presentan niveles bajos de autoconcepto tienden a recurrir en mayor medida a la utilización de conductas agresivas que aquellos compañeros cuyos niveles de autoconcepto son más elevados. Esta hipótesis queda validada.* La existencia de una correlación entre el *TOTAL* de ítems de Autoconcepto con los de Conducta Agresiva igual a  $-0,301$ , es decir, de una correlación negativa y significativa al nivel de  $P=0,01$ , demuestra la validez de dicha hipótesis. Podemos decir, a tenor de los datos obtenidos, que cuanto peor sea el autoconcepto de un niño existe una mayor tendencia a la aceptación de conductas agresivas. De igual modo, al dividir al total de alumnos, con independencia de la cultura de pertenencia, en tres grupos de autoconcepto (bajo, medio y alto), encontramos diferencias significativas para un valor de  $P=0,01$ , al relacionar nivel de autoconcepto y aceptación de las conductas agresivas, de manera que los alumnos de autoconcepto bajo obtienen una puntuación de 107,71 en el total de conducta agresiva, los alumnos de autoconcepto medio descienden hasta una puntuación de 97,95, mientras que los alumnos de autoconcepto alto únicamente alcanzan 88,34 puntos en el total de conducta agresiva.
3. *Para matizar la hipótesis anterior es necesario recurrir a las puntuaciones de las subescalas de autoconcepto: en concreto a la subescala de ansiedad y a la subescala de felicidad-satisfacción. Esta hipótesis queda validada.* En primer lugar, hemos detectado la existencia de valores más altos en la subescala de Ansiedad en los adolescentes de Campo de Gibraltar que entre los de Melilla, lo cual es coherente con el hecho de que exista mayor agresividad en los alumnos de Campo de Gibraltar que en los alumnos escolarizados en Melilla, es decir, cuanto

más inseguro está el sujeto más tiende a la utilización de conductas agresivas. Por otro lado, hemos hallado que la correlación más alta entre las dimensiones del Autoconcepto y los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva la encontramos entre las subescalas Felicidad-Satisfacción y Potencial de maltrato (-0,359), lo cual implica que cuanto menos valor se otorga el adolescente a sí mismo, existe una mayor posibilidad de recurrir a las respuestas agresivas.

Detengámonos a continuación en aquellas *hipótesis que particularizan* en mayor medida los aspectos abordados en este estudio:

- 4. Los profesores tienen un bajo conocimiento acerca de las peculiaridades culturales de los alumnos que están presentes en sus aulas. Esta hipótesis queda aparentemente rechazada, ya que en Campo de Gibraltar sólo un 19,3% de docentes declara poseer un bajo conocimiento de dichas peculiaridades culturales, frente a un 57,8% que dice poseer suficientes conocimientos y un 22,9% que afirma tener un elevado grado de ellos. A pesar de ello, si nos remitimos al ítem nº 2 (p.172), encontramos que son muy pocos los docentes que afirman que aspectos como el estudio de la religión o de los valores propios de alumnos inmigrantes de Campo de Gibraltar están presentes en el Proyecto Curricular de sus respectivos centros; de la misma manera, un 54% de profesores, también de Campo de Gibraltar, exponen que en su centro no se consideran las peculiaridades culturales de cada grupo (ítem nº3, pp. 175-177), lo cual parece indicar la presencia de contradicciones en las respuestas de los docentes que nos hacen pensar en una cierta tendencia a la idealización de su trabajo cuando contestaban acerca de su grado de conocimientos sobre las peculiaridades culturales de sus alumnos. En el caso de Melilla, los datos son menos contradictorios: únicamente un 2,9% de profesores afirma poseer una bajo conocimiento acerca de las peculiaridades culturales de sus alumnos, frente a un 44,1% del profesorado encuestado que afirma conocerlos suficientemente y un 52,9% de docentes que afirma tener un elevado grado de conocimientos al respecto. De la misma manera, un 85,7% de profesores afirma que en sus centros se contemplan las peculiaridades culturales de cada grupo.*

5. *Los profesores conceden mayor importancia en clase a los conceptos de enseñanza frente a valores, actitudes, procedimientos de trabajo y relaciones interpersonales. Esta hipótesis queda aparentemente rechazada.* Los profesores dicen conceder la máxima prioridad a los valores relegando a un último lugar a los contenidos de enseñanza (item nº 16, p.223), sin embargo, si nos remitimos de nuevo al item nº 2 (p.173), encontramos que sólo un 8,6% de estos docentes afirman que los valores propios de los alumnos inmigrantes están presentes en los Proyectos Curriculares de sus centros, lo cual, se revela como otra contradicción que nos hacen rechazar esta hipótesis únicamente de forma parcial.
6. *Los profesores necesitan asesoramiento para un adecuado desarrollo de la educación intercultural en sus centros y aulas. Esta hipótesis queda validada.* El mayor número de docentes (65,5%) afirma necesitar dicho asesoramiento, frente a un 13,8% de profesores que niega precisar de ayuda para el correcto desarrollo de la educación intercultural.
7. *Los profesores identifican el desarrollo de la educación intercultural más con el fomento en sus alumnos de determinados valores que con un cambio en la metodología de clase. Esta hipótesis queda rechazada.* A pesar de que el 88% de los docentes encuestados afirme prestar frecuentemente atención a los valores cívicos, también un 58,5% de docentes dice trabajar a menudo en clase las dinámicas de grupo, un 78,3% afirma lo mismo del aprendizaje significativo y un 77,8% de profesores dice utilizar, del mismo modo, las estrategias de resolución de conflictos.
8. *Existen diferencias en el nivel de autoconcepto de los alumnos escolarizados en Campo de Gibraltar respecto a sus compañeros escolarizados en Melilla. Esta hipótesis queda parcialmente rechazada.* En este sentido hemos observado una escasa diferencia entre ambas muestras al comparar los valores obtenidos en las distintas dimensiones del autoconcepto. En ambas muestras se obtienen diferencias no-significativas al comparar las puntuaciones medias en las Dimensiones: Conducta, Autoconcepto Intelectual y Popularidad. A pesar de ello, se

obtienen diferencias escasas, pero *significativas*, en las Dimensiones: Autoconcepto Físico, algo mayor en los niños de Melilla; Ansiedad, algo mayor en el Campo de Gibraltar; y en Felicidad-Satisfacción, algo mayor en los niños del Campo de Gibraltar.

9. *Existen diferencias en el nivel de autoconcepto de los alumnos en función de su origen cultural. Esta hipótesis queda parcialmente rechazada.* En Campo de Gibraltar no encontramos diferencias significativas al respecto mientras en Melilla obtenemos una diferencia significativa entre los alumnos de Cultura Hebrea y los de Cultura Musulmana en la dimensión Felicidad-Satisfacción de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (puntuación máxima de 8,06 para los alumnos hebreos y mínima de 6,96 para los alumnos musulmanes).
10. *Existen diferencias en los niveles de agresividad del alumnado escolarizado en Campo de Gibraltar respecto a sus compañeros escolarizados en Melilla. Esta hipótesis queda validada.* Hemos encontrado una diferencia significativa, al contabilizar el TOTAL de las respuestas ofrecidas en la escala de agresividad, de casi seis puntos entre Campo de Gibraltar (99,60) y Melilla (93,63), lo cual sugiere una mayor tendencia al empleo de conductas agresivas en la zona de Campo de Gibraltar.
11. *Existen diferencias en los niveles de agresividad del alumnado en función de su pertenencia cultural. Esta hipótesis queda validada.* Si comparamos la valoración TOTAL de las respuesta, encontramos que en Campo de Gibraltar existe una diferencia significativa para  $P=0,01$  entre las distintas culturas, obteniendo una diferencias de medias que van desde el máximo de 114,06 en los alumnos de Cultura Gitana, hasta un mínimo de 94,00 en los alumnos de Cultura mixta Hispano-Musulmana, de manera que encontramos una valoración significativamente más alta de la agresión entre los alumnos de Cultura Gitana. De igual manera, en Melilla, encontramos que los alumnos de Cultura Hebrea obtiene valores entre 10 y 15 puntos por debajo de las puntuaciones totales obtenidas por las otras tres culturas

**TERCERA PARTE:**

**CONCLUSIONES**

**GENERALES.**

## **17. ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES.**

Una vez presentados los resultados del trabajo de campo, solo resta presentar las principales conclusiones que se derivan de este estudio.

En primer lugar, podemos afirmar que, pese a los aspectos diferenciales que hemos comentado al ir estudiando cada uno de los grupos culturales, la hipótesis básica de una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva puede mantenerse claramente como una de las principales conclusiones de este trabajo, es decir, que cuanto más rechazado se siente el niño, cuanto peor imagen tiene de sí mismo, más tiende a emplear conductas agresivas en sus relaciones con los demás.

Por otra parte, también podemos observar cómo las puntuaciones de los alumnos de cultura gitana son más altas en casi todos los apartados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, con independencia de los grupos de autoconcepto establecidos. En efecto, las puntuaciones de conducta agresiva de los alumnos gitanos de autoconcepto bajo son las más altas de todos los grupos culturales, en todos los apartados, excepto en el de Potencial de Maltrato, en el que aparecen superados por los alumnos de la cultura hebrea. Los alumnos gitanos de autoconcepto medio también puntúan más alto que sus compañeros de otros grupos culturales, del mismo nivel de autoconcepto, en los distintos apartados de la conducta agresiva, con la excepción del apartado Potencial de Maltrato en el que, como cabría esperar por la construcción de la prueba, son los de menor puntuación, y en el de Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión en el que son superados, por décimas, por los alumnos del grupo cultural mayoritario-cristiano y del grupo de cultura mixta hispano-musulmana. Igualmente, los alumnos gitanos de autoconcepto alto tienen unas puntuaciones en conducta agresiva superiores a las de los demás grupos culturales en todos los apartados, con la única excepción de Potencial de Maltrato, en el que vuelven a tener la puntuación más baja de todos los grupos culturales, y en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión en el que les adelantan los alumnos de cultura hebrea. En definitiva, las tendencias diferenciales más claras son las siguientes: los alumnos de cultura gitana tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva, en todos los grupos de autoconcepto; sin embargo, tienen las puntuaciones más bajas en el apartado Potencial de Maltrato, como si la aceptación manifiesta de la conducta agresiva tuviera una relación inversa respecto a los items que miden la existencia de

elementos de naturaleza socioemocional, relacionados con los mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar el maltrato. Esta interpretación sería coherente con el hecho de que los alumnos de cultura hebrea, que son los que menores puntuaciones de conducta agresiva obtienen en todos los apartados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, sean los que mayores puntuaciones obtienen en el apartado de Potencial de Maltrato. De la misma forma, el hecho de que los alumnos de cultura gitana y de alto autoconcepto se vean más capaces que sus compañeros para inhibir las conductas agresivas, pese a tener puntuaciones más altas en el resto de apartados de la Escala, también podría establecer algún tipo de relación entre el empleo de las conductas agresivas y la capacidad de dominarlas, utilizándolas con un mayor autodomínio. Sin embargo, esta relación no es más que una hipótesis que requeriría estudios posteriores, centrados en ella, para poder hacer afirmaciones válidas en uno u otro sentido. Igualmente, nuestro trabajo aporta evidencias para apuntalar las hipótesis de KERNIS, GRANNEMANN y BARCLAY (1989) de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a fluctuaciones de los éxitos y fracasos cotidianos, e igualmente corrobora las apreciaciones de KERNIS, CORNELL, SUN, BERRY y HARLOW (1993) en el sentido de destacar la importancia de la estabilidad o inestabilidad del autoconcepto, y la posibilidad de que la agresividad se dispare al verse el autoconcepto vulnerado por amenazas externas. Los datos aportados al profundizar en las subescalas de autoconcepto y conducta agresiva concuerdan con las apreciaciones de RHODEWALT, MADRIAN y CHENEY (1998) respecto a la influencia en las conductas agresivas de una alta inestabilidad en su autoestima, igualmente destacada en la investigación realizada por BUSHMAN y BAUMEISTER (1998), al hablar de la amenaza a la autoestima como desencadenante de la agresión.

Otra conclusión significativa que se desprende de nuestro trabajo es la necesidad de que los docentes que han colaborado en este estudio atiendan más a las peculiaridades culturales de los alumnos que hay en sus clases. A pesar de que la mayoría de los profesores afirman conocer suficientemente tales peculiaridades, nuestro estudio indica que el tratamiento en clase de los valores, las actitudes o la religión de los alumnos inmigrantes quedan relegados a los últimos lugares de

atención del profesorado. Esta situación puede complicar mucho un correcto desarrollo de la educación intercultural si tenemos en cuenta que ésta debe basarse en un conocimiento mutuo, ya que la aceptación y el respeto hacia el otro solo puede derivarse de dicho conocimiento. Si un profesor ignora las peculiaridades culturales de sus alumnos sólo les deja dos opciones básicas a éstos; el rechazo de su cultura para adoptar la cultura mayoritaria, o bien la defensa a ultranza de su propia cultura rechazando la cultura que se fomenta en la escuela, que no lo olvidemos, es la que tiende a ignorar a la suya propia.

Por otro lado, puede sorprender a priori, que los mayores problemas educativos los planteen los alumnos de cultura mayoritaria y los de etnia gitana, frente a un alumnado inmigrante, que según los docentes encuestados, apenas presentan problemas de este tipo, exceptuando los problemas con el nivel de enseñanza que sí resultan significativos. En la fundamentación teórica del presente estudio hemos podido constatar como la institución escolar choca frontalmente con muchos de los valores de la cultura gitana, quienes ven la escuela como una institución paya para los propios payos (algo que por otra parte es cierto), del mismo modo que también hemos podido comprobar que según los docentes, son los gitanos los que más abiertamente demuestran una defensa de su propia identidad. Podemos encontrar aquí una de las causas de que los alumnos gitanos sean aquellos que presentan más problemas -según el profesorado- ya que obviamente se resisten de manera más abierta a aceptar una cultura y unos valores que en muchos casos no se corresponden con aquellos que reciben en su entorno familiar -y no olvidemos que la familia supone la primera agencia socializadora y educadora, siendo su influencia mayor si cabe en la cultura gitana- lo que provoca el rechazo hacia ésta y por ende la aparición de conflictos.

Hemos podido observar que según los docentes los problemas que en mayor medida se plantean son la agresividad, las peleas y el desprecio entre alumnos, fundamentalmente entre alumnos de cultura mayoritaria y de etnia gitana. Dicha circunstancia correlaciona con los resultados que hemos obtenido al estudiar la agresividad en función del grupo cultural de pertenencia, a través de los cuales observamos que los alumnos gitanos son aquellos que presentan mayores niveles de agresividad respecto a sus compañeros de otras culturas.

Cuando preguntamos a los profesores de Campo de Gibraltar acerca de las causas a las que suelen deberse los conflictos entre las distintas culturas que hay en sus clases, encontramos que la causa menos aducida son los problemas lingüísticos, mientras que la agresividad y las peleas suponen, según los docentes, la primera fuente de conflictos entre alumnos de distintas culturas. De la misma forma, y a nivel global, los alumnos de Campo de Gibraltar son aquellos que presentan mayores índices de agresividad, si bien, como hemos comentado anteriormente, son los alumnos gitanos y de cultura mayoritaria los que tienden en mayor medida a recurrir a respuestas agresivas.

Continuando en esta línea, hemos podido observar que los mayores problemas respecto al profesor y a la enseñanza también los encontramos en los alumnos gitanos y de cultura mayoritaria, entre los que se observa un escaso interés familiar por la educación de sus hijos, así como problemas de nivel de enseñanza. Centrándonos en el absentismo escolar -según los profesores- son los alumnos gitanos los que presentan los valores más altos. Es lógico pensar que estos alumnos tiendan a presentar poco interés por un contexto -el escolar- en el que su autoconcepto no se vea reforzado lo suficientemente, por lo cual, el absentismo representa una lógica vía de evitación del problema. Así mismo, dichos alumnos tienden a recurrir en mayor medida a respuestas agresivas, tal como demuestran los datos de nuestro estudio; este hecho le puede reportar al alumno un protagonismo que es incapaz de alcanzar por otras vías, ya sea a través de la obtención de buenas calificaciones o de mantener buenas relaciones entre compañeros.

En cualquier caso parece haber cierta actitud de rechazo por parte de los docentes hacia los alumnos de etnia gitana, los cuales, en líneas generales, monopolizan los resultados que podríamos considerar como negativos a raíz de la encuesta. Tales resultados correlacionan con los de las investigaciones realizadas por CALVO BUEZAS (1990), donde el promedio de rechazo por parte del profesorado hacia la presencia de alumnado de otras culturas en sus clases ascendía al 8,7% mientras que cuando se referían al alumnado gitano esta cifra se elevaba hasta el 24,7%

El caso del alumnado inmigrante es distinto. Encontramos a un alumnado que presenta menos problemas y que además, en opinión del profesorado, desea mayoritariamente su integración en la cultura mayoritaria (aunque eso sí;

manteniendo su propia identidad). La respuesta a esta situación podemos encontrarla en el hecho de que los padres de tales alumnos son conscientes de que la integración de sus hijos en la sociedad pasa por una integración escolar. De esta realidad se desprende una conclusión que a nuestro entender es fundamental; no podemos concebir la educación intercultural como un todo, como un instrumento unitario a través del cual hacer frente a todos los problemas que presentan todos los alumnos independientemente de la cultura a la pertenezcan y del lugar donde se encuentren. Bajo nuestro punto de vista la educación intercultural va a proporcionar un marco de referencia, unos principios básicos a partir de los cuales establecer estrategias y principios de actuación, pero dichas estrategias deberán estar adaptadas a las peculiaridades culturales de los alumnos y al contexto en el que se encuentren, y ello pasa, como dijimos anteriormente, por el conocimiento de dichas peculiaridades culturales, y es que como podemos comprobar, los problemas que presenta un alumno inmigrante no son los mismos que los que presenta un alumno gitano, ni los problemas que se presentan en Campo de Gibraltar coinciden en el mismo grado con los problemas que se presentan en Melilla.

A pesar de ello, y en términos generales, podemos afirmar que los docentes muestran una actitud positiva hacia la integración de los alumnos de cultura minoritaria en sus aulas y hacia el desarrollo de una educación que atienda a la diversidad cultural. Avalan esta afirmación el hecho de que los profesores mayoritariamente acepten la presencia en clase de profesores pertenecientes a las culturas de origen de los distintos alumnos, que sólo un 9,5% de docentes valore su trabajo con alumnos de otras culturas como problemático, o el hecho de que el mayor porcentaje de docentes se muestre en desacuerdo con la posibilidad de que los alumnos progresaran más si estudiaran en escuelas de propia cultura.

Otra conclusión a la que llegamos es la necesidad de que en los centros se realicen más actividades que tengan como objetivo el conocimiento de las distintas culturas de los alumnos. A través del estudio hemos podido constatar que dichas actividades son precisamente aquellas que menos se trabajan; volvemos a insistir: el conocimiento de las distintas culturas es condición *sine qua non* para el entendimiento y el respeto, y por tanto para el desarrollo de la educación intercultural.

Podemos afirmar que los valores interculturales poseen una consideración prioritaria entre los profesores. Además, los valores que el profesorado trabaja son fundamentales para el desarrollo de la educación intercultural (respeto, igualdad, tolerancia, solidaridad...). Para el profesorado, la enseñanza de estos valores es más importante que los conceptos de enseñanza o los procedimientos. Ello supone un avance muy significativo ya que de no ser así, la educación intercultural no respondería a su fin último. A pesar de ello, comprobamos que las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad no son debatidas en los claustros todo lo que cabría esperar, lo cual supone una situación negativa que podría indicar, bien una ausencia de conflictos en el centro debido a la presencia de alumnos de distintos orígenes, o bien simplemente que no se le presta toda la atención que este tema merece; una vez comprobado que sí existe una problemática que el profesorado mismo reconoce, podemos concluir que el tema de la interculturalidad no recibe toda la atención que merece en unos centros caracterizados precisamente por la presencia de alumnos de diversas culturas.

De este estudio también se desprende la necesidad de que dichos docentes trabajen más su formación en educación intercultural, ya que recordemos que sólo un 6,9% de ellos manifiesta poseer una buena formación, mientras que el 65% de profesores admitía precisar asesoramiento por parte de personal especializado en educación intercultural. Por otra parte, y una vez examinados los resultados obtenidos, pensamos que sería de gran eficacia plantear el trabajo de los educadores en la reducción y control de las conductas agresivas, planteando la importancia de un trabajo previo, de carácter educativo y centrado en el autoconcepto, sobre las simples intervenciones de carácter represivo posteriores a las conductas agresivas de los alumnos. Los datos expuestos nos permiten afirmar que los alumnos que se sienten infravalorados y faltos de afecto, que no se ven aceptados por los demás y que son objeto de burlas o de marginación por sus compañeros, por sus profesores o por sus familias son los que más tienden a utilizar conductas agresivas, mientras que conforme aumenta el autoconcepto de los alumnos, cuanto más se valoran los alumnos a sí mismos, estas respuestas agresivas tienden a desaparecer.

Aquí tenemos un elemento clave para el enfrentamiento de las conductas agresivas en el aula. Como saben muy bien los maestros y maestras que cada día atienden a los niños conflictivos en las aulas, antes de poder enseñarles algo

significativo, deben conseguir solucionar toda una serie de problemas básicos que podríamos resumir diciendo que tienen que lograr la mínima estabilidad y la mínima paz interior sin la cual es imposible el estudio.

También es preciso que la colaboración entre las familias y los centros aumente. Recordemos que la colaboración entre familia y escuela supone un axioma pedagógico básico, más aún cuando dichas familias muestran múltiples problemas que ya analizamos en la fundamentación teórica de este estudio. Si analizamos más detenidamente la implicación de los padres y madres de los alumnos en la vida de los centros escolares, encontramos que, a nivel general, la participación es baja, aunque, sin lugar a dudas, los padres y madres de los alumnos gitanos son los que menos se implican. Tengamos en cuenta que en opinión de los profesores, estos alumnos son los que acumulan un mayor número de problemas educativos, y que según los resultados obtenidos, son los que presentan, entre los cinco grupos culturales estudiados, mayores niveles de conductas agresivas. En definitiva, podemos afirmar que, al menos en lo referente a la dimensión escolar, una gran proporción de padres y madres de estos alumnos se desentienden, lo cual, a todas luces, va a dificultar en gran medida el trabajo que los docentes tienen que desempeñar con estos alumnos. Por otra parte, si los padres y madres no se implican en la vida escolar de sus hijos, difícilmente podrán motivar a éstos en lo que a la enseñanza se refiere, algo que sería de enorme valor de cara a reforzar el autoconcepto de estos alumnos.

En definitiva, enseñar hoy, es algo mucho más difícil de lo que era hace algunos años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por una selección que los iba cribando año a año, que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas pendientes que esos niños llevan consigo.

Ahora todos los niños están en la escuela. Traducido, esto quiere decir que hemos escolarizado a todos los niños más agresivos y a los más violentos; y además, ahora, definida la educación como un derecho, no podemos volver a emplear la única estrategia que desde siempre ha aplicado la escuela a estos niños: expulsarlos. Atender a toda la población infantil y juvenil, sin exclusiones, supone meter de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de todos nuestros niños, y esta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado

antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos hasta ahora era expulsarlos. Ahora tenemos en nuestros centros a todos los niños que se drogan; a todos los niños que soportan palizas de sus padres; a todos los niños que han aprendido de unos padres alcoholizados o con síndrome de abstinencia; a todos los niños que nunca han tenido afecto, ni unos padres a los que poder imitar; a todos los niños que no han aprendido las normas de convivencia social, o peor aún, han aprendido las normas de agresividad frente a la exclusión; a todos los niños cuyos padres malviven como inmigrantes, en condiciones infrahumanas y soportando humillaciones diarias; a todos los niños cuyos padres están en la cárcel y sobreviven al cuidado de un familiar; a todos los niños –más de los que pensamos en nuestra sociedad opulenta- que aún pasan hambre y frío; a todos los niños que sufren –porque siempre son los más débiles-, la agresividad de unos padres hundidos por el paro, por la marginación, por la exclusión de una sociedad que ha hecho de los recortes de plantilla un mecanismo habitual para aumentar los beneficios. Todos estos niños están en un centro educativo. Todos ellos están al cuidado de un profesor o de una profesora a los que no han preparado para actuar como asistentes sociales; pero que deben solucionar primero esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender. Trabajar con el autoconcepto de estos niños se revela, según los datos de este estudio, como una de las mejores vías para prevenir la agresión y las conductas violentas que estamos detectando en nuestras aulas.

Finalmente solo resta insistir en la necesidad de que continúen las investigaciones en esta línea ya que debemos ser conscientes de que la multiculturalidad es hoy por hoy una realidad en nuestra sociedad, de la misma manera que los conflictos presentes en las aulas, fruto de la agresividad por parte del alumnado, se hacen cada vez más patentes. Esta situación exige que se articulen los medios necesarios para que se superen los numerosos y complejos problemas que tal circunstancia genera.

# **BIBLIOGRAFÍA**

## **BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

- AGUADO, T. (1991). “La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones” en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid, Dykinson.
- ALEGRET, J.A. (1992). *Educación intercultural: Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.
- ALKAN, M y VREEDE, E. de y Otros (1990). *Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europe*. Amsterdam, ATEE, Euras.
- AUSTIN, T.R. (2000). *Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias*. en <http://tomaustin.tripod.cl/intercult/comintdos.htm>
- BARAJA, A. (1991). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Tesis Doctoral, Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (2000). “De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía”. *Seminario sobre La Atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural*. Madrid. Consejo Escolar del Estado. MEC.
- BERTHELIER, R. (1976). “Problemas psicosociológicos de los hijos de los emigrantes y algunas soluciones posibles”. *Revista de Educación*. 245-246, Madrid, MEC, pp. 28-42.
- BESALÚ, X. y Otros. (Comps)(1998). *La educación intercultural. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup>.R. y Otros. (1993). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Madrid, MEC.
- CABRERA, F y Otros. (1999). “La formación del profesorado en educación multicultural” en ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Biblioteca de aula.
- CALVO BUEZAS, T.(1994). “Racismo y escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*. 228. Barcelona, Fontalba, pp. 75-78.
- CANTO, B., MERINO, D. y RUÍZ, C. (2001) “Análisis de las opiniones y actitudes de los profesores respecto a la Educación Intercultural”. En Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Huelva. Universidad de Huelva.

- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC.
- CARBONELL, F. (2000). “Desigualdad social, diversidad cultural y educación” en *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación la Caixa. pp. 99-113.
- CENTRO DE PROFESORES DE EL EJIDO. (1998). *Atención educativa al alumnado emigrante*. Almería, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Almería, Junta de Andalucía.
- CERI/OCDE. (1989). *L'ecole et les cultures*. París.
- COLECTIVO IOE (1996). *La Educación Intercultural a prueba*. Madrid. CIDE.
- COLECTIVO IOE (1999). “La interculturalidad, ¿va al cole?”. *OFRIM, suplementos*. Noviembre-Diciembre. Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA. (1974). “Conferencia ad hoc del Consejo de Europa sobre la educación de los emigrantes. Conclusiones y recomendaciones”. *Revista de Educación*. 245-246, Madrid, MEC, pp. 146-153.
- CONSEJO DE EUROPA. (1986). *Interculturalismo y educación*. Estrasburgo.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1989). *L'éducation interculturelle: concept, contexte et programmes*. Strasbourg.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000). *La atención a la diversidad. La escuela intercultural. Conclusiones. Aportaciones del Consejo Escolar del Estado a los XI Encuentros de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado. Navarra*.
- DE MIGUEL, M. (1992). “Minorías y Educación Intercultural. Educational activities on minority ethnic identity in the United States. *Review of Research in Education*. London.
- DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida, Univ. Lleida.
- DÍAZ AGUADO, M<sup>a</sup>.J. (1999). “La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural” en *Ofrim. Suplementos*. Madrid. Consejería de Servicios Sociales. pp. 65-82.
- DOMINGO PALOMARES, H. (1998). “De un mundo multicultural a la educación intercultural: un nuevo frente en la formación del profesorado”. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 33. Zaragoza, Univ. Zaragoza, pp. 97-105.
- ECHEITA, G. (1999). "Reflexiones sobre atención a la diversidad". *Acción educativa*. Nº 102-103. Diciembre 1999.
- ESSOMBA, M.A. (Coord)(1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Ed. Grao.
- ESTEVE, J.M. (1992). "Multicultural Education in Spain: The Autonomus Communities face the challenge of European unity". *Educational Review*. 44, 3. Pp. 255-272.
- ESTEVE, J.M. y MERINO, D. (2000). "La educación de los inmigrantes: un reto del interculturalismo europeo" en: *XI Encuentro de Consejos Autonómicos y del Estado. La atención a la diversidad. La escuela intercultural. Ponencias y conclusiones*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- ETXEBERRIA, F. (1992). "Interpretaciones del interculturalismo en Europa" en *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía/Diputación Provincial de Salamanca.
- FEDERACIÓN ANDALUCÍA ACOGE. (2001). *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Un propuesta de formación para le profesorado*. Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- FISHMAN, J.A. (1984). "La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza" en *Perspectivas*. nº 49, UNESCO. pp. 53-64.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1999). "De la formación para la exclusión a la formación para la igualdad". *Boletín del Centro de Documentación*. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de enseñantes con gitanos.
- FRANZÉ, A. (1999). "Políticas educativas e inmigración. Algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen". *OFRIM, suplementos*. Noviembre – Diciembre. Madrid.
- FROUFE QUINTAS, S. (1999). "Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 3, Valencia, Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Univ. Murcia, pp. 9-26.
- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid, Narcea.

- GARCÍA CASTAÑO, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid. Trotta.
- GARCÍA LÓPEZ, R y SALES CIGES, A. (1998). “Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural”. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. 10. Salamanca, Univ. Salamanca, pp. 189-204.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A y SÁEN CARRERAS, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid. Narcea.
- GARCÍA, J.N. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León. Universidad de León.
- GAY, G. (1986). “Multicultural Teacher Education” en BANKS, J.A y LINCH, J. (Comps). *Multicultural Education in Western Societies*. Holt. Londres. Rinehart and Winston. pp. 154-177.
- GIMÉNEZ, C. (1993). *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas*. Madrid. Subdirección General de Educación Compensatoria.
- GIROUX, H.A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GONZÁLEZ, M. y ESPEJO, L. BELÉN. (1999). “Políticas educativas en contextos multiculturales. Aprender a convivir con la diferencia”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 3, Valencia, Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Univ. Salamanca, pp. 41-56.
- GRAÑERAS, GORDO y DE REGIL. (1999). “Últimas tendencias en investigación del CIDE sobre educación intercultural”. *OFRIM, suplementos*. Noviembre – Diciembre. Madrid.
- HANSEN, P. (1998). “Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones” en AA.VV. *La Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- HUSEN, T y OPPER, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, Narcea.
- JAUSSI NIEVA, M.L. (1998). *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural en la escuela*. Vitoria. Gobierno Vasco.
- JORDAN, J. (1988). “An Analysis of the problem of disappearing black educators”. *The Elementary School Journal*. Vol 88. nº 5. pp. 503-513.

- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Madrid. CEAC.
- JORDÁN, J.A. (1999). "El profesorado ante la educación multicultural" en ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Biblioteca de Aula. pp. 65-73.
- JULIANO, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1997). "Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha". *Cuadernos de Pedagogía*. 264. Barcelona, Fontalba, pp. 54-60.
- LÓPEZ. M<sup>a</sup> C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación Multicultural*. Madrid. Escuela Española.
- LOZANO, A. (1997). "Cultura gitana y currículo". *Cuadernos de Pedagogía*. 264. Barcelona, Fontalba, pp. 90-92.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1994). "La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural" en SANTOS REGO, M.A. *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona, PPU.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A. (1995). "Ejes de debate y propuesta de acción para una Pedagogía Intercultural". *Revista de Educación*. 307. Madrid, MEC. Pp. 127-159.
- MUÑOZ CERDÁ, M<sup>a</sup>.L. (1995). "Sistema educativo y mundo gitano: experiencia de una educadora" en *Los gitanos en la historia y la cultura. Actas de un Congreso*. Granada, Junta de Andalucía.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid, Informe para la Comisión de las Comunidades Europeas.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid, Escuela Española.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1999). "La educación multicultural: enfoques y modelos". *Acción Educativa*. N<sup>o</sup> 102 – 103. Diciembre. Monográfico Atención a la Diversidad.

- NIETO, S y SANTOS REGO, M.A. (1997). "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España". *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. 9. Salamanca, Univ. Salamanca, pp. 55-74.
- ORTEGA, MÍNGUEZ y GIL (1994): *Educación Para la convivencia y la tolerancia en la escuela*.
- ORTEGA, P y MÍNGUEZ, R. (1997). "El reto de la educación intercultural". *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. 9. Salamanca, Univ. Salamanca, pp. 41-53.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- SÁNCHEZ, S. Y MESA, M<sup>a</sup>.C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: La ciudad de Melilla*. Granada. Eirene.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.
- SLEETER, C.E. (1990). "Staff Development for Desegregated Schooling". *Phi Delta Kappan*. pp. 33-40.
- TORRES, J. (1997). "Multiculturalidad y antidiscriminación". *Cuadernos de Pedagogía*. 264. Barcelona, Fontalba, pp. 30-34.
- TUVILLA, J. (comp.)(1994). *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Sevilla. MCEP.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994). "¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural?" en SANTOS REGO, M.A. *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona, PPU.
- VERA, J. (1994). "Educación multicultural e inmigración en Europa". *Revista Española de Pedagogía*. 197. pp. 95-111.
- ZABALETA, E. (1995). *Educación para la convivencia*. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.

## **BIBLIOGRAFÍA SOBRE MINORÍAS ÉTNICAS**

- ABAD, L. (1993b). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid. Ed. Popular.
- ABUMALHAM, M. (Ed)(1995). *Comunidades islámicas en Europa*. Madrid. Trotta.
- ADROHER y Otros. (1995). *Inmigración: derechos español e internacional*.  
Barcelona, Ed. Bosch.
- AJA, E. (Coord.)(2000). *La nueva regulación de la inmigración en España*. Valencia.  
Tirant lo Blanch.
- AJA, E. y ROIG, E. (2000). *Inmigració i autonomia*. Barcelona. Generalitat de  
Catalunya. Institut d'Estudis Autònoms.
- ÁLVAREZ DORRONSORIO, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*.  
Madrid. Talasa.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, T. (1996). *Alternativas a una política de inmigración*.  
Madrid. Centro de Estudios Superiores, Sociales y Jurídicos.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). *¿España racista?. Voces payas sobre los gitanos*.  
Barcelona, Anthropos.
- CALVO BUEZAS, T. (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo  
XXI*. Madrid. Cauce Editorial.
- COLECTIVO IOÉ. (2000). "El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración"  
en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona.  
Fundación la Caixa. pp. 167-212.
- CONTRERAS, J. (1994). *Los retos de la inmigración: racismo y pluriculturalidad*.  
Madrid. Ed. Talasa.
- IZQUIERDO, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid. Ed. Trota.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1996). *Formación de mediadores interculturales*.  
Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción e Inserción Social.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1998). *Plan integral para la comunidad gitana de  
Andalucía*. Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción e  
Inserción Social. Secretaría para la Comunidad Gitana.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.
- LIÉGEOIS, J.P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid. Presencia Gitana.
- LUCAS DE, F.J. (2000). *Derechos, cultura y derechos humanos de los inmigrantes*.  
Madrid.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.

- MALGENISI, G. y JIMÉNEZ, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Consejería de Educación y Cultura.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes en España*. Madrid. Ed. Trotta.
- PAJARES, M. (1998). *La inmigración en España: retos y propuestas*. Barcelona. Ed. Icara.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1999). *Los inmigrantes irregulares en España: la vida en un sueño*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- TAPINOS, G. (1993). *Inmigración e integración en Europa*. Barcelona. Fundación Paulino Torras Doménech.
- WALZER, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona, Paidós.

## **BIBLIOGRAFÍA SOBRE IDENTIDAD**

- ABAD, L. (1993a). "Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal" en AA.VV. *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ed. Barcanova.
- ADAMSON, L. (1999): "Like Circles on the Water: A Study of Adolescent Identity". *Linkoping Studies in Education and Psychology*, 62, Suecia, Universidad de Linkoping, Departamento de Educación y Psicología.
- AGUIRRE, A.(Ed)(1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona, Bárdenas.
- CIDE. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. MEC.
- ERB, T. (1996): "Personal Identity and Common Humanity: Compatible Themes in Early Adolescence". *Middle School Journal*, Vol. 27, nº. 5, p. 2.
- ERIKSON, E. (1989). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid, Taurus Humanidades.
- JACKSON, L. (1999): "Doing School: Examining the Role of Ethnic Identity and School Engagement in Academic Performance and Goal Attainment". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada, 19-23 Abril.
- JOHNSON, N. y Otros. (2000): "Children's Books: Identity". *Reading Teacher*, Vol. 53 (5), DE, USA, Reading Association, pp. 432-440.
- NAIR, S. (1998). *El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad*. Madrid. Ministerio de Trabajo.
- ROQUE, M.A. (1998). *Identidad y conflicto de valores. Diversidad y mutación en el Mediterráneo*. Barcelona. Icaria.
- SANDÍN, M<sup>a</sup>.P. (1998). *Identidad e Interculturalidad. Primer ciclo de ESO. Material para el alumnado*. Capellades. Alertes.
- TAYLOR, C. (1996). "Identidad y reconocimiento". *Revista Internacional de Filosofía Política*. 6. Barcelona, UNED-UAM, pp. 10-19.
- THOMAS, A.J. (1999): "Racism, Racial Identity, and Racial Socialization: A Personal Reflection". *Journal of Counseling and Development*, Vol. 77 (1), Washington, USA, American Psychological Association, pp. 35-37.
- WILLIAMS, C. (1999): "Claiming a Biracial Identity: Resisting Social Constructions of Race and Culture". *Journal of Counseling and Development*, Vol. 77 (1), Washington, USA, American Psychological Association, pp. 32-35.

## **BIBLIOGRAFÍA SOBRE AUTOCONCEPTO Y CONDUCTAS**

### **AGRESIVAS**

- ALLEN, T.J y Otros. (1996). "A study of male and female aggressive responding under conditions providing an escape response". *Psychological Record*, Vol. 46 (4), US, Kenyon College Psychology Dept., pp.651-664.
- ALLEN, M y Otros. (1999). "Racial Group Orientation and Social Outcomes: Summarizing Relationships Using Meta-Analysis". Paper presented at the *Annual Meeting of the National Communication Association*. Chicago, Illinois, November 4-7.
- ALZATE, R. (1998). "Violencia en la escuela. Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar" en *Organización y gestión educativa. Revista del Forum Europeo de Administración de la Educación*. nº 4. Madrid. Escuela Española.
- AMBROSI, A.; SZTULMAN, H. y FAVARD, A.M. (1998): "La dynamique du pasaje a l'acte ou le developpement psychiatrique entre 'violence' et 'agressivite'". *Annales Medico Psychologiques*, Vol. 156 (9), Argentina, Masson Services, pp. 596-606.
- ARIES, E. y Otros. (1998): "Race and Gender as Components of the Working Self-Concept". *Journal of Social Psychology*, Vol. 138 (3), Washington, Heldref Publications, pp. 277-290.
- BANDURA, A. (1959) *Adolescent Agresión*. New York. Ronald Press.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- BAUMEISTER, R.F.; SMART, L. & BODEN, J.M. (1996). "Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem". *Psychological Review*, 103, pp. 5-33.
- BELL, S.; y McCALLUM, R. (1995): "Development of a Scale Measuring Student Social Attributions and its Relationship to Self-Concept and Social Functioning". *School Psychology Review*, Vol. 24 (2), MD, USA, National Association of School Psychologist, pp. 271-286.
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

- BRAZELTON, T. (1997): "Building a Better Self-Image". *Newsweek*, Primavera-Verano 1997, New York, USA, Newsweek, Inc., pp. 76-77.
- BURNS, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao, EGA.
- BUSHMAN, B. y BAUMEISTER, R. (1998): "Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75 (1), US, American Psychological Assn., pp.219-229.
- BUSS, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. Nueva York. John Wiley.
- CEREZO, F. (1996): *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-víctima*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- CEREZO, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid. Pirámide.
- CLEMENTE, A.; ALBINAGA, P. y DOMÉNECH, F. (1997): "Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad". *Revista de Psicología de la Educación*, 22, Dep. de Ps. Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, pp.55-68.
- COBB, J. y Otros. (1998): "Children's Self-Concepts and Peer Relationships: Relating Appearance Self-Discrepancies and Peer Perceptions of Social Behaviors". *Child Study Journal*, Vol. 28 (4), pp. 291-308.
- COOVER, G.; y MURPHY, S. (2000): "The Communicated Self: Exploring the Interaction between Self and Social Context". *Human Communication Research*, Vol. 26 (1), Sage Publications inc., Austin, Texas, pp. 125-147.
- CRAIN, R. y BRACKEN, B. (1994): "Age, Race, and Gender Differences in Child and Adolescent Self-Concept: Evidence from a Behavioral Acquisition, Context Dependent Model". *School Psychology Review*, Vol. 23 (3), MD, USA, National Association of School Psychologist, pp. 496-511.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1996a). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Instituto de la Juventud.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996b) *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

- DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M.J. y otros (2001) *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento*. Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- DOT, O. (1986). *Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*. Barcelona. Grijalbo.
- DUMONT, M.; y PROVOST, M.A. (1999): “Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression”. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 28 (3), NY, USA, Academic Plenum Publishers, pp. 343-363.
- EKBLAD, S. (1986). “Social Determinants of Aggression in a Sample of Chinese Primary School Children”. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 53. pp. 515-523.
- GARAIGORDOBIL, M. (1997): “Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto”. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. 19 (1), pp. 53-69.
- GAUGHAN, J. (1999): “Making Our Mark: Defining ‘Self’ in a Multicultural World”. *Voices from the Middle*, Vol. 6 (3), IL, USA, National Council of Teachers of English, pp. 23-26.
- GHUNG, Y.; y SEDLACEK, W. (1999): “Ethnic Differences in Career, Academic, and Social Self-Appraisals among Incoming College Freshmen”. *Journal of College Counselling*, Vol. 2 (1), pp. 14-24.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE. Madrid.
- GONZÁLEZ PIENDA, J.A. y Otros. (1997): “Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar”. *Psicothema*, Vol. 9 (2), Universidad de Oviedo, pp.271-289.
- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Eunsa. Navarra.
- HARTMAN, H. y Otros (1991): “Self Concept and Metacognition in Ethnic Minorities”. *Meeting of the American Psychological Association*, San Francisco, USA, Agosto 20-24.
- HERBERT, M. (1987): *Conduct disorders of Childhood and Adolescence. A Social Learning Perspective*. (2ª ed.) Nueva York: John Wiley and Sons.

- HIRIGOYEN, M.F. (1999): *El Acoso Moral*. Paidós. Barcelona.
- KAZDIN, A.L. (1990): *Conduct disorders in Childhood and Adolescence*. London: SAGE Publications.
- KAZDIN, A.L. y BUELA-CASAL, G. (1994): *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- KEN-ICHI, O. (1996): "Motivational perspectives of aggression and the two-process model". *Tohoku Psychologica Folia*, Vol. 55, Japan, Tohoku Univ., pp. 80-91.
- KERNIS, M.H. y Otros. (1989). "Stability and level of self-esteem as predictor of anger arousal and hostility". *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 1013-1022.
- KERNIS, M.H. y Otros. (1993). "There's more to self-esteem than whether its high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- KIRSCHNER, D. (1992). "Understanding adoptees who kill: Dissociation, patricide, and psychodynamics of adoptions. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 36, 323-333.
- LAUKKANEN, E.; HALONEN, P. y VIINAMAKI, H. (1999): "Stability and Internal Consistency of the Offer Self-Image Questionnaire: A Study of Finnish Adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 28 (1), NY, USA, Academic Plenum Publishers, pp. 71-103.
- LAZARUS, R.S.; SMITH, C.A. (1989) *Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship*. Cognition and Emotion.
- LONG, D.E. (1990). *The Anatomy of terrorism*. New York, Free Press.
- MACKAL, K.P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid. Pirámide.
- MAESTRE ESCRIVA, V. Y Otros. (1998): "Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto". *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 51 (2), Promolibro, pp.189-200.
- MAY, R. (1972): *Power and innocence: A search for the sources of violence*. New York. Norton
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- MILLER, S.; DINITZ, S.; CONRAD, J.P. (1982). *Careers of the violent*. Lexington, Mass: Lexington Books.

- NÚÑEZ, J.C. y Otros. (1998): "Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución casual, el autoconcepto y las metas de estudio". *Estudios de Psicología*, 59, Edisa, pp. 65-85.
- PAKASLAHTI, L.; KELTIKANGAS JAERVINEN, J. (1996): "Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14 year old adolescents". *European Journal of Personality*, Vol. 10 (4), US, John Wiley and Sons Inc., pp. 249-261.
- PATTERSON, G.R. (1977). "A performance theory for coercive family interaction", en CAIRNS, R. (Ed). *Social Interaction: Methods, Analysis and Illustration*. Chicago: Society for Research in Child Development Monograph.
- PEARCE, J. (1996). *Peleas y provocaciones*. Barcelona. Paidós.
- PÉREZ, J. y Otros. (1998): "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicothema*, Vol. 10 (1), Universidad de Oviedo, pp. 97-109.
- PIER, E.V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised Manual*. Los Angeles, Western Psychological Services.
- RHODEWALT, F. y Otros. (1998). "Narcissism, self-knowledge, organization, and emotional reactivity: The effect of daily experience on self-esteem and affect". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 75-87.
- RODKIN, P.C. y Otros. (2000): "Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations". *Developmental Psychology*, Vol. 36 (1), Washington, American Psychological Association, pp.14-24.
- ROSENBLUM, G.; y LEWIS, M. (1999): "The Relations among Body Image, Physical Attractiveness, and Body Mass in Adolescence". *Child Development*, Vol. 70 (1), Chigago, USA, Universidad de Chicago, pp. 50-64.
- RUSSELL, J. (1999): "Counselling and the Social Construction of Self". *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 27 (3), United Kingdom, pp. 339-352.
- RYCEK, R.F. y Otros. (1998): "Adolescent Egocentrism and Cognitive Functioning during Late Adolescence". *Adolescence*, Vol. 33 (132), pp.745-749.
- SAURA CALIXTO, P. (1995): *La educación del autoconcepto. Cuestiones y propuestas*. Universidad de Murcia. Murcia.
- SCHOENFELD, C.G. (1988). "Blacks and violent crime: A psychoanalytically oriented analysis". *Journal of Psychiatry and Law*, 16, pp. 269-301.

- SCHWARTZ, M.; O'LEARY, S. y KENDZIORA, K. (1997): "Dating aggression among high school students". *Violence and Victims*, Vol 12 (4), US, Springer Publishin Co., pp. 295-305.
- SERRANO, I. (1997). *Agresividad infantil*. Madrid. Pirámide.
- SIANN, G. (1985) *Accounting for aggression: Perspectives on aggression and violence*. Boston: Allen & Unwin.
- SLEETER, C.E. (1990). "Staff Development for Desegregated Schooling". *Phi Delta Kappan*. pp. 33-40.
- SMITH, J. y DILLER, H. (1999): "Unmotivated Adolescents". *Apodixis Press*, Dallas, USA.
- STENBERG, C.R. & CAMPOS, J.J. (1990) The development of anger expressions in infancy. In N. Stein, B. Leventhal, and Trabasso (Eds), *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- VALDEZ MEDINA, J.L. (1996): "La evaluación del autoconcepto a través de la Técnica de Redes Semánticas". *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 13 (2), México, pp. 175-185.
- VALDEZ MEDINA, J.L.; GONZÁLEZ ARRATIA, I. y REYES LAGUNES, I. (1996): "El autoconcepto en niños mexicanos y españoles". *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 30 (2), Venezuela, Interamerican Society of Psychology, pp. 179-188.
- VERA, J. (1998). "Agentes de educación social y prevención de la violencia" en PANTOJA, L. *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao. El Mensajero/Universidad de Deusto. pp. 141-158
- WEGNER, D.M.; VALLLACHER, R.R. (Eds.) (1989). *The Self in Social Psychology*. New York: Oxford University.
- WIEHE, V.R. (1991). *Perilous rivalry*. Lexington, Heath-Lexingtons Books.
- WILGENBUSCH, T. y MERRELL, K. (1999): "Gender Differences in Self-Concept among children and adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies". *School Psychology Quarterly*, Vol. 14 (2), NY, USA, The Guilford Press, pp. 101-120.
- WILLIAMS, J.E. (1998): "Self concept performance congruence: An explication of petterns among high-achieving adolescents". *Journal for the Education of the Gifted*, Vol 21 (4), US, Prufrock Press, pp.415-422.

## **BIBLIOGRAFÍA SOBRE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

- AA.VV. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Narcea.
- AA.VV. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.
- AA.VV. (2000). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw Hill.
- AGUIRRE, A.(Ed)(1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria.
- BERELSON, B. (1952). *Content Analisis in Communication Researches*. New York, Free Press.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP Y SPSSX*. Barcelona, PPU.
- CAJIDE VAL, J. (1994). “Diseños y metodología en la Investigación Intercultural” en SANTOS REGO, M.A. *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona, PPU.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid, Ed. La Muralla.
- FEAR, R.A. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires, Paidós.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona. Paidós.
- LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (1994). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid. McGraw-Hill.
- LOHR, S.L. (1999). *Muestreo: diseño y análisis*. México, Thomson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. Madrid, Ed. La Muralla.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1993). *Métodos de muestro. Casos prácticos*. Madrid, CIS.
- RUÍZ OLABUENAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Univ. Deusto.

## **OTRAS OBRAS CONSULTADAS**

- BERMÚDEZ MORENO, J. (1989). *Psicología de la personalidad*. Madrid. UNED.
- BONFIL-BATALLA, G. (1989). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos” en *Arisana* n° 10, Caracas.
- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. UNESCO. París.
- CAMPILLO, M (1998). *La educación ambiental como tema transversal en la escuela. Inventario de preocupaciones del profesorado en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- CARTWRIGHT, D. y ZANDER, A. (1968). *Group Dinamic: Research and Theory*. Nueva York. Harper & Row Publishers.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1999). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-1998*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría
- DELGADO ROMERO, E.A. (1999): “The Face of Racism”. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 77 (1), Washington, USA, American Psychological Association, pp. 23-25.
- ESTEVE, J.M. (1996). “Los profesores ante el cambio social” en *Seminario Internacional sobre Formación del Profesorado para el Cambio Social*. Ronda. Universidad de Málaga.
- FROMM, E. (1997). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. Paidós.
- GIDDENS, A. (1993). *Sociología*. Alianza Universitaria.
- GLAUSER, A. (1999): “Legacies of Racism”. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 77 (1), Washington, USA, American Psychological Association, pp. 62-67.
- HERMANS, H. y KEMPEN, H. (1998): “Moving Cultures: The Perilous Problems of Cultural Dichotomies in a Globalizing Society”. *American Psychologist*, Vol. 53 (10), Washington DC, USA, Journal of the American Psychological Association, pp. 1111-1120.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (2002). *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Consejería de Educación y Ciencia.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHON, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Peabody Museum of Archeology and Ethnology.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

- ROBBINS, S.P. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Prentice- Hall Hispanoamericana.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- SHERIF, M. y SHERIF, C.W. (1969). *Social Psychology*. Nueva York. Harper & Row Publisher.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Comp). (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona. Temas de educación Paidós. MEC.
- ZABALZA, M.A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.