

# **EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DE ACTITUDES. PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA DESARROLLAR ACTITUDES INTERCULTURALES**

*por* Rafaela GARCÍA LÓPEZ y Auxiliadora SALES CIGES  
*Universidad de Valencia.*

La Educación Intercultural más que una moda pasajera, supone un reto educativo para dar respuestas teóricas y prácticas a la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos con la diferencia, en un marco social democrático de igualdad y solidaridad. Nos remite, pues, a la reflexión sobre los fines de la educación en un mundo diverso e interdependiente, especialmente en un momento en que España reflexiona sobre el modelo de democracia que desea consolidar y en pleno proceso de reforma educativa ante la incorporación a organismos internacionales y llegada de inmigrantes. Esta reflexión que motiva la investigación que aquí presentamos se convierte en necesidad ante los conflictos que se están produciendo en los últimos años, puesto que el clima de racismo y xenofobia se acrecienta en épocas de crisis económica y hace brotar la violencia. El incremento de las actitudes racistas y xenófobas en la juventud española, no sólo hace necesaria sino urgente la investigación educativa para conocer las actitudes de alumnos y profesores hacia la diversidad cultural y así poder intervenir educativamente desde el modelo de Educación Intercultural y formar actitudes interculturales. Precisamente porque nuestro país es diverso y plural, la Educación Intercultural es, y debe ser, un asunto en el que todos estamos implicados y todos tenemos nuestra responsabilidad, teniendo en cuenta, además, que nuestra integración en la Unión Europea plantea nuevos retos no sólo económicos y políticos sino también de convivencia intercultural y elaboración

de una identidad europea (Esteve, 1992; Jordán y Etxeberria, 1994); y aún más, la necesidad de una actitud como ciudadano del mundo, ya que la nueva era de redes de comunicación permite tener contacto e información de cualquier parte del mundo, al tiempo que los problemas se internacionalizan y las decisiones de los gobiernos no pueden tomarse aisladamente (Marín Ibáñez, 1991). Esto significa que, una vez reconocida y valorada la diversidad, no sólo cultural, sino también social, de género, raza, etc., la Educación Intercultural cobra sentido en nuestra sociedad democrática, pues sólo este reconocimiento permite la igualdad desde la pluralidad, ya que ni siquiera en una sociedad monocultural existe una homogeneidad de valores e intereses.

El presente trabajo parte del análisis del concepto y modelo educativo intercultural, para exponer a continuación una propuesta pedagógica de formación y cambio de actitudes hacia la diversidad cultural en Educación Primaria. Como conclusión se discutirán sus resultados e implicaciones educativas para futuras aplicaciones de este tipo de programas en Educación Intercultural.

### 1. Marco teórico de la investigación

El modelo educativo Intercultural, que 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 (Quintana, 1992), sino que enfatiza el hecho de que la evolución y el cambio cultural 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» (Hannoun, 1992, 113).

Esto supone una reforma total del proceso educativo, currículum, organización y cultura escolar, etc., para dar cabida a la diversidad cultural dentro de la escuela. Esta promoción de la diversidad debe ser generalizada y dirigida a toda la población escolar, no sólo a los grupos minoritarios, para evitar la segregación de estos grupos y reconocer, al mismo tiempo, que la diversidad puede darse y de hecho se da dentro de un mismo grupo en muy distintos planos de su personalidad. Por ello, el modelo intercultural debe institucionalizarse en cualquier sistema educativo aunque en él no coexistan distintos grupos étnicos, puesto que

responde a la exigencia ética de toda sociedad democrática de respeto a los derechos de todos los ciudadanos y de su representatividad en la vida social y política (Camilleri,1986; García López,1992; Gimeno Sacristán,1993).

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de *Emancipación Cultural* y *Reconstrucción Social*, que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Sleeter y Grant,1987; 1988a; 1989; Antón Valero,1993; Rodríguez Brandao,1993).

El currículum, su lenguaje y organización deben ser profundamente revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de todos los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos.

La Pedagogía Intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Díaz,1992).

Desde el punto de vista pragmático, se trata de generar *competencias interculturales*, que no sólo supone tener un conocimiento real y crítico sobre los distintos grupos culturales, introduciendo en el currículum escolar sus perspectivas y experiencias de forma sistematizada e interdisciplinar, sino también promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural frente al racismo y la xenofobia, sin disociar lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual. Por otro lado, el problema étnico, racial y cultural no debe ser tratado en el currículum como un problema de prejuicios individuales únicamente, sino también como producto de la discriminación coyuntural y los conflictos entre grupos culturales dentro de la lógica de las relaciones de poder que establece el propio capitalismo. La organización de todo el currículum y ambiente escolar tratarán de introducir perspectivas críticas del sistema liberal, haciendo que los alumnos comprendan los mecanismos de explotación y opresión de las minorías, no sólo como problemas culturales sino sociales y políticos; que aprendan a analizar sus propias

circunstancias de vida como paso previo para el desarrollo de respuestas constructivas ante éstas, desenmascarando a un sistema meritocrático que les impide su verdadera emancipación en la vida social y preparándose para participar como ciudadanos socialmente activos, que buscan modelos alternativos de vida y de cultura (McCarthy, 1990).

El papel reproductor de la escuela, desde esta perspectiva, es duramente criticado y al igual que se analizan los mecanismos discriminatorios del sistema social, la escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que perpetúan las desigualdades dentro de ella. El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad del racismo inconsciente que subyace tanto en la propia formación de los profesores, como en el currículum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Delpit, 1988; King, 1991; 1992; Grant y Sleeter, 1988b).

Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Una escuela que permite a todos los grupos culturales valorar su propia cultura, fortaleciendo así su autoconcepto y autoestima, al tiempo que le aporta actitudes y destrezas tanto intelectuales como sociales para enriquecer su identidad con la concepción de un mundo complejo y diverso en el que participar activamente. La escuela es un marco propicio para contrarrestar las tendencias racistas y xenófobas de otros contextos sociales, fomentando el respeto y la comprensión mutuos entre los distintos grupos (Calvo Buezas, 1994; 1995).

Los objetivos que persigue este modelo podrían resumirse de la siguiente manera:

- 1) Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones

públicas, para desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales.

2) Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.

La interrelación de estos dos objetivos son los que mejor definen el Modelo Intercultural, porque la interculturalidad sólo se puede entender como igualdad en la diferencia, es decir, que el resultado del contacto intercultural puede ser de asimilación, segregación, integración, discriminación, etc. La perspectiva intercultural pretende conseguir las condiciones más justas e igualitarias para que la relación entre culturas y grupos sea enriquecedora y no discriminante.

3) Búsqueda de unos valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural, amenazado por cierto relativismo postmoderno, a través de estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en *el diálogo*, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos culturales y sociales alternativos.

4) Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para transformar estas prácticas y las estructuras que determinan y legitiman el racismo (Alegret, 1992).

5) Desarrollo de *competencias multiculturales*: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.

6) Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por los que se opte voluntariamente y sin amenaza para el auto-concepto.

Por lo tanto, el modelo intercultural que proponemos puede entenderse como *un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.*

Esta definición trata de recoger los elementos que el modelo Intercultural asume como una tarea educativa que parte de la multiculturalidad y el pluralismo y pretende articularlos dentro de un modelo ideológico y social determinado, atendiendo a las posibilidades de cada contexto educativo.

*Figura 1. Diseño de Dos Grupos No Equivalentes*

Grupo Experimental	01	X	02
Grupo de Control	03		04

*2. Metodología de la investigación*

### *Diseño de la Investigación.*

Para llevar a la práctica una propuesta pedagógica intercultural adaptada a la realidad escolar de nuestro contexto nos basamos en una metodología cuasi-experimental, de larga tradición en la investigación actitudinal y que se ajusta a los requerimientos de la investigación educativa, a través de la cual tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿Se pueden cambiar las actitudes de alumnos de Educación Primaria hacia la diversidad cultural y hacia los grupos culturales con los que se convive? ¿Cómo?

Para ello, elaboramos un diseño de Dos Grupos No equivalentes, en este caso grupos-clase, divididos en Grupo Experimental y Grupo de Control con medidas pretest y postest para ambos.

Este tipo de diseño, ampliamente utilizado en la investigación educativa, permite trabajar con grupos que ya están constituidos y no pueden ser formados aleatoriamente, por lo tanto no son equivalentes, como son los grupos de alumnos que han participado en nuestra investigación. La distribución de la muestra en Grupo Experimental y Grupo de Control, es decir la utilización de dos grupos, permite comparar la medida de la variable dependiente del grupo sometido a la variable independiente con la del grupo que no recibe los efectos del programa. La medida de ésta en un diseño pretest-postest permite estimar la equivalencia de ambos grupos en cuanto a la variable que deseamos medir, en nuestro caso, las actitudes de alumnos (Arnal et al., 1992).

### *Objetivos de la Investigación.*

El objetivo fundamental de este estudio es contribuir al enriquecimiento de la diversidad desde una propuesta pedagógica de

formación de actitudes interculturales en Educación Primaria, para orientar a los educadores en su labor de formar valores y actitudes democráticas de respeto a la pluralidad. De esta manera tratamos de complementar, con la aplicación real de un programa, el discurso teórico de enfoque intercultural, poco desarrollado en España en la práctica escolar. Por otra parte, la contribución se completa con la utilización del modelo de Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975) para la formación y cambio de actitudes en un ámbito educativo como la educación intercultural, en el que no había tenido aplicación empírica hasta el momento. De esta forma se pretende favorecer la incorporación de la educación intercultural en la organización escolar, a través de la reducción de estereotipos y prejuicios raciales y culturales.

La propuesta de programa pedagógico da respuesta a uno de los objetivos 2. f. ~~Composicionales~~ ~~de la educación~~ ~~Grupo general~~ ~~y de la educación intercultural en particular, tratando de orientar a los docentes en el desarrollo de la reforma educativa a través de la enseñanza de actitudes que predisponga, a su vez, a desarrollar~~

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
C.P. Guitarrista Tarrega. Grupo Flexible 6.º E.G.B. N =10 Chicos: 8 Chicas: 2 Alumnos payos: 5 Alumnos gitanos: 5	C.P. Guitarrista Tarrega. Grupo Flexible 6.º E.G.B. N = 10 Chicos: 9 Chicas: 1 Alumnos payos: 5 Alumnos gitanos: 5

Estos amplios objetivos se concretan en su parte práctica en un objetivo básico, para cuya consecución se diseñó la metodología de la investigación: Diseñar y validar un programa pedagógico de formación de actitudes interculturales para Educación Primaria.

**Muestra**

La muestra para la investigación ha sido seleccionada a partir de un muestreo incidental, es decir, según la disponibilidad de los sujetos para cumplimentar los instrumentos de medida y aplicar el Programa.

La muestra de Alumnos está formada por dos grupos naturales (grupo-clase) de alumnos de Primaria del C.P. "Guitarrista Tárrega" de Castellón de La Plana, situado en una zona periférica con una población de clase media-baja. Tanto el Grupo Experimental como el Grupo de Control está formado por 10 alumnos entre 11

y 14 años, de cultura gitana y paya, pertenecientes a un grupo flexible que corresponde a un nivel de 6<sup>a</sup> de E.G.B.

### *El instrumento de medida*

Este diseño implica la utilización de un instrumento para medir las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural, antes y después de la aplicación del programa.

Puesto que no se encontró ningún instrumento de medida de las actitudes interculturales que se adecuara a los requerimientos teóricos y metodológicos de nuestra investigación, nos vimos obligados a elaborar un nuevo instrumento que respondieran a nuestras necesidades, esto es: a) que permitiera medir actitudes siguiendo el modelo teórico de la Acción Razonada y utilizando una escala tipo Likert; b) que midiera actitudes hacia personas de otras culturas y, c) que fuera dirigido a alumnos en edad de escolarización obligatoria.

Para medir las actitudes de los alumnos elaboramos un cuestionario-escala tipo Likert con un rango de respuesta múltiple de 1 a 5, siendo 1 "muy de acuerdo" y 5 "muy en desacuerdo", compuesto por 28 items en una escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural y 27 items en la escala de Actitudes hacia la Cultura Gitana/Paya, que expresan creencias, actitudes y normas subjetivas, tal y como exige el modelo teórico de Fishbein y Ajzen en el que nos basamos (Ajzen y Fishbein, 1980). Los items fueron agrupados en cinco Núcleos Actitudinales que permitieran operativizar los componentes del concepto de actitud intercultural y posteriormente orientar la intervención pedagógica hacia aquellos núcleos más deficitarios. Los núcleos son: Amistad con personas de otras culturas; Convivencia multicultural; Convivencia escolar y aprendizaje de otras culturas; Cooperación intercultural; y Respeto a la diferencia cultural.

La validación de este cuestionario-escala se llevó a cabo con una muestra de 95 alumnos de 10 a 12 años (de 4.º, 5.º y 6.º de EGB), consiguiéndose un coeficiente Alfa de 0.81 para la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural y 0.87 en la escala de Acti-

tudes hacia la Cultura Gitana/Paya.

### *Procedimiento*

Una vez elaborado y validado el *Cuestionario-escala de Actitudes Interculturales para Alumnos de 10 a 12 años* (Sales Ciges, 1995) se aplicó a los componentes del Grupo Experimental y del Grupo de Control en enero de 1995, para obtener las puntuaciones pretest y después del desarrollo del programa durante tres meses, se aplicó de nuevo el cuestionario-escala, a principios de junio del mismo año, para la comparación de las actitudes de los alumnos de ambos grupos.

### *Diagnóstico actitudinal*

Para establecer el diagnóstico inicial del Grupo Experimental y de Control utilizamos un análisis de la frecuencia de respuesta de riesgo en cada Núcleo Actitudinal, considerando respuestas de riesgo aquellas en las que al menos un 20% de los alumnos muestran su «desacuerdo» o «indiferencia» con los items que expresan actitudes positivas y su «acuerdo» con aquellos items que expresan actitudes negativas hacia personas de otras culturas.

Realizado el análisis estadístico, interpretamos actitudinalmente los resultados y elaboramos el diagnóstico que determinaría los objetivos generales del Programa.

A la vista de estos resultados sobre las actitudes hacia la diversidad cultural se consideró necesario trabajar prioritariamente la tolerancia y respeto a otras formas de vida para la convivencia con personas de otras culturas, reforzando los lazos de amistad trabajando cooperativamente, aprendiendo a ponerse en el lugar del otro y promoviendo el intercambio cultural y enriquecimiento de la propia cultura a partir del conocimiento y respeto de las demás, mediante la búsqueda de similitudes y puntos en común entre personas culturalmente diferentes.

En cuanto a la Actitudes hacia la cultura gitana y paya que muestran los alumnos de los respectivos grupos culturales, aunque los porcentajes de riesgo en los Núcleos Actitudinales de la escala de actitudes hacia la cultura gitana son en general más elevados que los de las actitudes hacia la cultura paya, tanto los alumnos payos como los gitanos de los Grupos Experimental y de Control muestran altos porcentajes de rechazo hacia el otro grupo cultural. Se plantea la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo para reforzar las relaciones de amistad entre gitanos y payos, hacia las que sí parece haber un mayor rechazo mutuo. Se

trataba también de eliminar estereotipos culturales que no ayudan a conocer la otra cultura, buscando los puntos comunes y valorando la riqueza que aporta la diversidad en la convivencia, tanto escolar como en el entorno social, que es en este caso el que se ve más afectado por las actitudes negativas, no sólo de los propios alumnos, sino también de las que éstos perciben en su contexto familiar y social más próximo.

### *Hipótesis*

Las hipótesis de trabajo que nos planteamos para llevar a cabo el Programa de Formación de Actitudes Interculturales se definen de la siguiente manera:

Hipótesis n.º 1: Los alumnos del Grupo Experimental mejorarán significativamente sus actitudes interculturales, por Núcleos Actitudinales, tras la aplicación del programa frente a los alumnos del Grupo de Control, que no lo harán.

Hipótesis n.º 2: Los alumnos del Grupo Experimental que convivan en el aula con alumnos gitanos y payos mejorarán significativamente sus actitudes hacia estos grupos culturales, por Núcleos Actitudinales, frente a los alumnos del Grupo de Control, que no mostrarán mejoras significativas.

### *3. Los programas pedagógicos de formación de actitudes interculturales*

#### *Condiciones de intervención*

Una vez elaborado y validado el instrumento de medida se llevó a cabo un curso de formación para el profesorado en el CEP de Castellón, en el cual se asesoró a los profesores para diseñar y aplicar este tipo programas de formación de actitudes. De este curso surgió el programa que aplicó la profesora Ariadna Portolés en el C.P. «Guitarrista Tárrega» de Castellón de La Plana, uno de los centros catalogados como C.A.E.S. (Centro de Acción Educativa Singular), destinado a compensar las desigualdades socioeconómicas de una parte del alumnado, mediante un proyecto educativo y con un apoyo extra, tanto económico como de personal, por parte de la Conselleria de Educación y Ciencia. La problemática del núcleo periférico en el que se encuentra esta escuela se centra en un alto índice de analfabetismo de la población, así como una falta de equipamiento cultural y deportivo. Se dan casos de familias con desestructuración, hábitos de higiene y alimentación deficitarios y conflictos de convivencia entre las dos etnias, la paya y la gitana,

debido a problemas de droga y delincuencia. Esta situación afecta al núcleo escolar, siendo el absentismo el mayor problema, especialmente en el alumnado de etnia gitana, tal y como demuestran los informes de las distintas Asociaciones Gitanas (Muñoz Sedano, 1989) y más recientemente el informe de la Asociación Secretariado General Gitano (1994), según el cual el 43% de niños gitanos faltan a clase durante periodos de más de tres meses y el 60% no asiste todos los días al centro escolar.

En el curso 1994-95 el alumnado de cultura gitana constituye el 21% de la matrícula total del centro, al que se añaden un 13% de alumnado marginal, «quiquis» y «mercheros» que no se identifican con los payos, pero a los que los gitanos tampoco reconocen como tales. Como mostraba el diagnóstico actitudinal, las relaciones entre alumnos gitanos y payos estaban bastante deterioradas y hacía necesaria una intervención educativa sistemática.

El programa se aplicó en un grupo flexible, del 24 de febrero al 26 de mayo de 1995, en 24 sesiones de trabajo con una duración total de 27 horas. Las doce actividades desarrolladas se elaboraron a partir de los contenidos curriculares de las áreas de Lenguaje, Conocimiento del Medio y Tutoría. Cada una de estas actividades eran evaluadas por la profesora y los propios alumnos tras cada sesión, de manera que se pudiera apreciar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tan sólo el cambio final de actitudes.

### *El programa de intervención*

Antes de exponer nuestro programa de intervención quisiéramos señalar que se han realizado otras experiencias en contextos con alumnado gitano y payo, pero a diferencia de nuestra propuesta, algunos de estos programas tienen un enfoque integrador y, a menudo, meramente asistencial, dando respuesta a los problemas más urgentes del contexto conflictivo, pero sin añadir una perspectiva intercultural (García Gallardo et al., 1989). Otros proyectos que han tratado también de mejorar las relaciones interétnicas, lo han hecho desde programas cerrados, sin formación del profesorado y con un protagonismo esencial del experto externo a la escuela frente al maestro que los puso en marcha (Aguado y Baraja, 1993).

El programa diseñado por la propia profesora con nuestro asesoramiento, parte de unos supuestos básicos que conforman su filosofía, en lo que llamamos su *Fase Inicial* de elaboración. Se

trata de un programa pedagógico de formación de *actitudes interculturales* entendidas como la predisposición positiva a la convivencia enriquecedora con personas de otras culturas, dentro del modelo educativo Intercultural que propugna la eliminación de actitudes racistas y xenófobas desde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia.

El programa ha sido aplicado en un contexto escolar en el que se evidenciaba la necesidad de abordar la diversidad cultural de forma sistemática y explícita, por la presencia en las aulas de alumnos de distintas étnicas y culturas y por la sensibilización ante un contexto social cada vez más multicultural, para el que se requieren nuevas actitudes y estrategias.

El objetivo general del programa consiste en cambiar las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural, propiciando la información y formación necesarias para que éstos cuestionen y cambien sus creencias estereotipadas hacia personas de otras culturas, e implicarlos activamente en la formación de nuevas actitudes de tolerancia a la convivencia multicultural, el respeto a la diferencia y la predisposición a la cooperación y el intercambio cultural enriquecedor.

Este objetivo general que se dirige a la formación de actitudes interculturales fue contextualizado a partir del diagnóstico actitudinal de los alumnos del centro, mediante la aplicación de los Cuestionarios-escala de Actitudes Interculturales con los que se detectaron aquellos Núcleos Actitudinales en los que los alumnos mostraban actitudes negativas hacia la diversidad cultural y hacia la cultura gitana y paya en particular. Siguiendo el modelo de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen para la medida y cambio de actitudes se definieron los *criterios de diagnóstico inicial y evaluación* de los resultados del programa y se establecieron los objetivos actitudinales para los alumnos. Puesto que el diagnóstico inicial evidenciaba la presencia de actitudes negativas en los cinco Núcleos Actitudinales hacia la diversidad cultural, los objetivos del programa se centraron en cambiar estas actitudes, priorizando la actuación en aquellos núcleos más deficitarios, y favoreciendo el aprendizaje de actitudes de amistad, tolerancia, respeto, cooperación e intercambio cultural para contrarrestar la predisposición al rechazo y la intolerancia en pro de una postura *intercultural* ante la multiculturalidad.

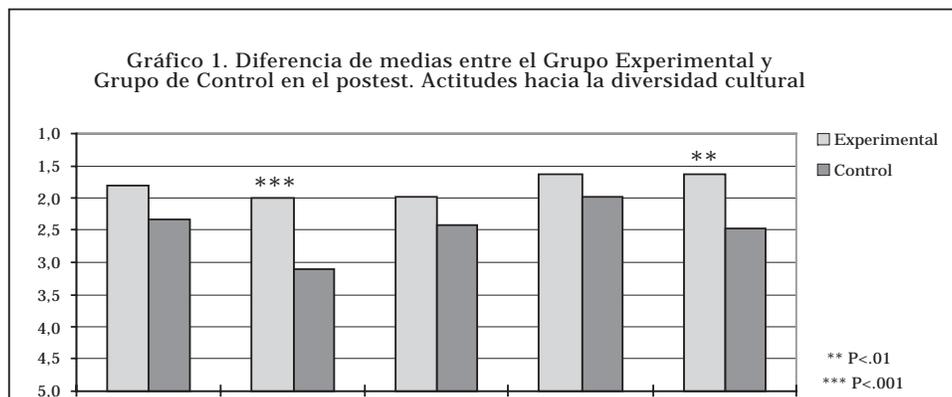
#### *Técnicas educativas*

Para conseguir este cambio y formación de actitudes intercul-

turales, el programa se basó en la utilización de tres grandes bloques de estrategias educativas que han sido empleadas para desarrollar pedagógicamente el modelo de la Acción Razonada de formación de actitudes y también desde el Modelo Intercultural. Estos tres bloques, son las estrategias de *Participación Activa*, *Cooperación en el Aula* y *Comunicación Persuasiva*.

De las técnicas fundamentales de cada uno de estos grupos se escogieron aquellas que se consideraron más adecuadas al tipo de programa que se pretendía desarrollar y a los objetivos de este. Todas ellas plantean un cuestionamiento del tipo de información y del modo en que ésta se elabora, interpreta y analiza, y de la relación entre profesor/alumnos y entre alumnos, para que el aprendizaje se convierta en un proceso activo de crítica reflexiva de los modelos explicativos considerados hasta el momento como los únicos válidos, búsqueda de nuevas perspectivas, formas distintas de entender e interpretar el mundo en toda su diversidad, aprovechando el conflicto como motor cognitivo de aprendizaje, como el punto de arranque de la resolución de problemas, de toma de decisiones a través del diálogo, el debate y la búsqueda de consensos que permitan las tomas de postura individuales y colectivas.

De las muchas técnicas de Participación Activa que existen se

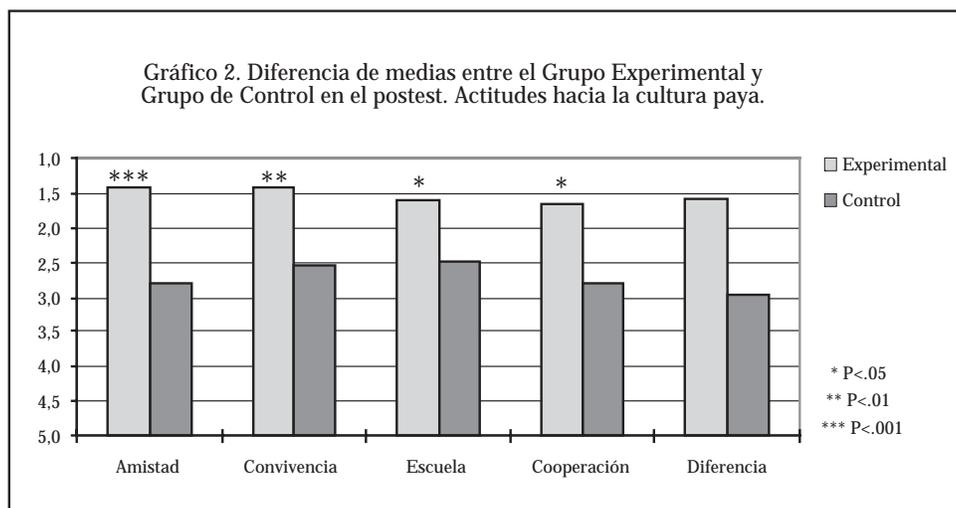


eligieron las de *Aproximación Didáctica*, *Role-Playing* y *Discusión en Grupo*, ya que, dentro del mismo enfoque, ofrecen tres tipos de actividad muy diferentes, aunque todas ellas adaptables a un amplio rango de edades y a la dinámica escolar (Ortega, 1988; Ortega, Mínguez y Gil, 1994).

De las técnicas de *Cooperación en el Aula* hemos optado por tres clásicas: la *Técnica Puzzle de Aronson*, los *Equipos de Juego-Concurso de De Vries* y el *Grupo de Investigación* que Sharan y

Hertz-Lazarowitz refinaron a partir de la propuesta de John Dewey, puesto que todas ellas han demostrado su eficacia en la mejora del rendimiento académico, la autoestima y las actitudes hacia la escuela, los contenidos y los compañeros; y la reducción de prejuicios y tensiones interculturales (Aronson, Bridgeman y Geffner, 1978; Slavin, 1995).

De las técnicas de *Comunicación Persuasiva* hemos elegido dos de ellas: *la Fotopalabra* y *el Disco-forum*, porque dentro de este grupo de técnicas son sencillas de preparar y los materiales necesarios relativamente fáciles de conseguir. Por otra parte, estas dos técnicas nos permiten utilizar y analizar dos tipos de lenguaje, el musical y el visual, que tradicionalmente han tenido menos peso específico en la escuela y que, sin embargo, ofrecen unas posibilidades estupendas para motivar al alumno y utilizar recursos de su entorno y modos de presentar la información que les son familiares y atractivos. Además, tanto la música como la imagen son lenguajes universales que pueden entender alumnos de distintos grupos culturales, dándoles lecturas e interpretaciones muy dis-



tintas y enriquecedoras (Ortega, Mínguez y Gil, 1994).

A partir de la definición de la filosofía de programa, del ámbito de aplicación, de los criterios de diagnóstico y evaluación y de las estrategias a utilizar, la profesora responsable del programa establece los objetivos específicos, según el diagnóstico inicial y elige las técnicas que creen que se adecúan más a los contenidos que imparte, a los recursos de que dispone y a su propio estilo docen-

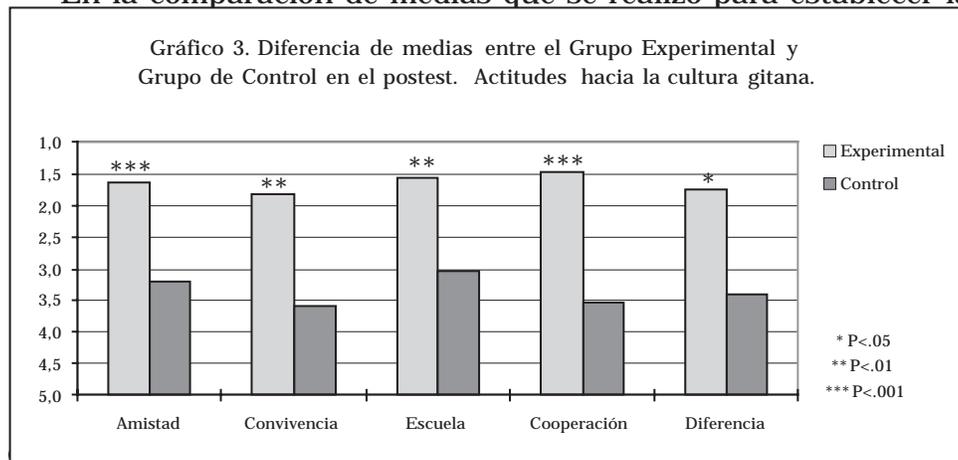
te, a partir de los cuales diseña las 12 actividades que componen el programa y las secuencializa para su desarrollo en el aula, integradas dentro del currículum ordinario y no como actividades añadidas o extraescolares, de manera que la formación de actitudes interculturales se convierte en el eje innovador del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la dinámica habitual del aula.

4. *Resultados: Cambios actitudinales como efecto del programa*

Tras la aplicación del Programa de Formación de Actitudes Interculturales se comprobaron los siguientes cambios actitudinales en los alumnos del Grupo Experimental y el Grupo de Control:

*Actitudes hacia la diversidad cultural*

En la comparación de medias que se realizó para establecer la



Control se obtuvo una diferencia significativa a favor del Grupo de Control en el Núcleo Actitudinal de *Convivencia Multicultural* (P<.05). Esta diferencia, que favorecía al Grupo de Control antes de la aplicación del Programa, cambia su sentido en favor del Grupo Experimental tras aplicarse el Programa, de manera que en el postest se aprecia una diferencia significativa que beneficia al Grupo Experimental en dos Núcleos Actitudinales: *Convivencia Multicultural* (P<.001) y *Respeto a la diferencia cultural* (P<.01). Como vemos, el Grupo Experimental no sólo remonta la diferencia en

que le aventajaba el Grupo de Control en el Núcleo de *Convivencia Multicultural*, sino que lo hace con un nivel de significatividad mucho mayor. Además, tras la aplicación del Programa, el Grupo Experimental también mejora significativamente respecto al Grupo de Control en el Núcleo de *Respeto a la diferencia cultural*.

Estos resultados evidencian que mientras el Grupo Experimental ha mejorado significativamente sus actitudes hacia la diversidad cultural en al menos dos Núcleos Actitudinales, el Grupo de Control no sólo no ha mejorado sus actitudes, sino que ha empeorado respecto al Grupo Experimental, lo cual nos lleva a concluir que los cambios actitudinales a favor del Grupo Experimental se deben a los efectos de la aplicación del Programa de Formación de Actitudes Interculturales.

#### *Actitudes hacia la cultura paya*

La comparación de medias entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control en el pretest mostraba una equivalencia en las actitudes de ambos grupos, ya que no se detectaron diferencias significativas en ninguno de los Núcleos Actitudinales. Sin embargo, en el postest se aprecia una diferencia significativa en cuatro Núcleos a favor del Grupo Experimental: *Amistad con personas de otras culturas* ( $P < .001$ ); *Convivencia Multicultural* ( $P < .01$ ); *Convivencia escolar y Aprendizaje de otras culturas* ( $P < .05$ ) y *Cooperación Intercultural* ( $P < .05$ ).

Si consideramos que ambos grupos eran equivalentes en el pretest, con una diferencia significativa sólo en el ítem n.º 65 ( $P < .05$ ) a favor del Grupo Experimental, debemos destacar ahora que en el postest, además de la ventaja significativa en seis ítems, el Grupo Experimental tiene mejor puntuación media en todos los ítems de la escala respecto al Grupo de Control.

Estos datos indican que la tendencia a la mejora que no era significativa en el Grupo Experimental con respecto a sí mismo, al compararse con los cambios producidos por el Grupo de Control, que ha empeorado del pretest al postest, da como resultado una significatividad a su favor del 80% del total de Núcleos Actitudinales de la escala. Sin duda, estos resultados confirman estadísticamente que los cambios positivos producidos en las actitudes de los alumnos gitanos del Grupo Experimental se deben a la aplicación del Programa y que los cambios negativos sufridos en las actitudes de los alumnos del Grupo de Control son achacables a la falta de formación de actitudes interculturales que mejore sus actitudes hacia la cultura paya.

*Actitudes hacia la cultura gitana*

Comprobada también la equivalencia en el pretest de las actitudes de los alumnos payos de los Grupos Experimental y Control, no encontrándose diferencias significativas entre ellos en ninguno de los Núcleos Actitudinales, observamos que en el postest la situación ha cambiado rotundamente en favor del Grupo Experimental, puesto que presenta una diferencia significativa en todos los Núcleos Actitudinales: *Amistad con personas de otras culturas* ( $P < .001$ ); *Cooperación Intercultural* ( $P < .001$ ); *Convivencia Multicultural*; *Convivencia escolar y Aprendizaje de otras culturas* ( $P < .01$ ) y *Respeto a la diferencia cultural* ( $P < .05$ ).

Como ocurría con los alumnos gitanos, también los alumnos payos que han participado en el Programa han mejorado muy significativamente sus actitudes hacia el otro grupo cultural que comparte el aula, mientras que los alumnos, gitanos y payos, del Grupo de control han aumentado sus actitudes negativas, puesto que no han recibido la formación adecuada para mejorar sus actitudes hacia otros grupos culturales.

*5. Conclusión*

Dos eran las hipótesis que se formularon respecto al cambio de actitudes de los alumnos, utilizando como referencia los Núcleos Actitudinales de que consta el instrumento de medida. Aunque no todas las Hipótesis pueden ser confirmadas al 100%, es decir, en los cinco Núcleos de cada escala, quisiéramos señalar que teniendo en cuenta el tamaño de la muestra  $N=10$ , consideramos que el nivel de significatividad de los cambios actitudinales es considerablemente buena y en algunos casos excelente.

En las *Actitudes hacia la Diversidad Cultural* se confirma la Hipótesis n.º 1 en el 40% del total de Núcleos Actitudinales, ya que el Grupo Experimental obtiene, tras la aplicación del Programa, una diferencia significativa en dos Núcleos a su favor respecto al Grupo de Control, lo que significa que ha mejorado más significativamente sus actitudes, tal y como hipotetizamos.

En las *Actitudes hacia la Cultura Paya* de los alumnos gitanos podemos confirmar la Hipótesis n.º 2 en un 80%, puesto que el Grupo Experimental tiene una diferencia significativa a su favor en cuatro de los cinco Núcleos Actitudinales de la escala en el postest

respecto al Grupo de Control, ratificando así que los alumnos gitanos del Grupo Experimental que conviven con compañeros payos mejoran más significativamente sus actitudes hacia este grupo cultural que los alumnos gitanos del Grupo de Control que también comparten el aula con chicos y chicas payos, pero que no han participado en el programa.

Por último, respecto a las *Actitudes hacia la Cultura Gitana* de los alumnos payos también confirmamos la Hipótesis n.º 2 en un 100%, lo que significa que la diferencia significativa a favor del Grupo Experimental se ha producido en todos los Núcleos Actitudinales de la escala respecto a las actitudes mostradas por los alumnos del Grupo de Control, exactamente como se formulaba esta Hipótesis.

Por último, quisiéramos apuntar algunas conclusiones respecto a los resultados que muestran los programas desarrollados y que, como advertíamos anteriormente, deben interpretarse tan sólo a partir del modesto estudio realizado. Las limitaciones para aplicar de forma más generalizada nuestra propuesta de formación de actitudes interculturales, unido a las dificultades propias de la investigación educativa, han condicionado también el diseño de esta investigación, puesto que el reducido tamaño de la muestra de alumnos con la que hemos trabajado no alcanza la representatividad que permita generalizar los resultados estadísticos conseguidos a otros contextos y poblaciones. Por ello, hemos tratado de ser prudentes a la hora de interpretar los datos y evaluar los efectos de los programas, teniendo en cuenta, además, que los instrumentos de medida utilizados han sido elaborados, validados y aplicados según los requisitos específicos de esta investigación. Queda para posteriores investigaciones la confirmación de estas hipótesis en otros contextos escolares y con muestras mucho más representativas.

En primer lugar, señalar que el hecho de que los alumnos del Grupo de Control que no participaron en el programa hayan mostrado un empeoramiento o tendencia a empeorar en sus actitudes es justificación suficiente para confirmar la necesidad de una intervención pedagógica de formación de actitudes interculturales en los centros escolares, que si bien requiere mejores condiciones de aplicación que las presentes —más centros, más profesores trabajando en equipo, implicación de toda la comunidad educativa, más duración, mejores materiales, etc.—, para obtener resultados más significativos, es cierto que a corto plazo evita que las actitudes

negativas aumenten, como parece ser que sucede si no se actúa educativamente para contrarrestarlas.

En segundo lugar, los resultados no sólo muestran la mejora de las actitudes hacia la diversidad cultural, sino que el cambio más positivo se produce en las actitudes hacia el grupo cultural con el que se convive en el aula, cosa que no sucede en los grupos-clase que no participaron en el programa. Este resultado ratifica la idea de que la mera convivencia multicultural es positiva, pero no garantiza por sí misma una mejora de las actitudes interculturales, si no se dan las condiciones e interacciones adecuadas para contrarrestar los prejuicios y estereotipos entre los grupos.

Esta consideración nos lleva a concluir, en tercer lugar, que los positivos resultados obtenidos tras tres meses de aplicación de programa suponemos que serían más consistentes si se ampliara la duración de esta intervención pedagógica a lo largo de todo el curso escolar y a través de todas las áreas de conocimiento interdisciplinariamente, coordinando, así, a toda la comunidad escolar para la consecución de sus objetivos.

Por todo ello, consideramos que la formación de actitudes interculturales debe iniciarse desde los primeros años de escolarización y continuarse durante todo el proceso educativo, de manera que los alumnos desarrollen actitudes de tolerancia, respeto, solidaridad e interculturalidad a lo largo de toda su formación, evitando así las actitudes racistas y xenófobas que muchos escolares y adolescentes muestran.

Esperamos que esta modesta investigación sirva para animar a otros pedagogos y educadores a explorar la interculturalidad y a generar nuevos proyectos educativos que mejoren día a día la convivencia en sociedades multiculturales, un reto que hemos asumido, con el que hemos disfrutado y en el que creemos firmemente. Una educación intercultural es una educación más democrática e igualitaria en una sociedad más justa y solidaria. El desafío merece la pena.

**Dirección de las autoras:** Rafaela García López, c/ Guardia Civil, 21, esc. 3, pta. 6, 46020 Valencia y Auxiliadora Sales Ciges, c/ Maestro Asensi, 13-6.<sup>a</sup>, 46018 Valencia.

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 15.V.1997.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, M.<sup>a</sup> J. Y BARAJA, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. (Madrid:CIDE).
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (Eds.) (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*, (New Jersey, Prentice-Hall).
- ALEGRET, J. L. (1992) Reflexions sobre la Interculturalidad, pp. 13-21, *Sobre Interculturalidad. Documentos de trabajo de la Segunda Escuela de Verano sobre Interculturalidad*, (Girona, Fundació SERGI/Programa TRAMA).
- ANTÓN VALERO, J. A. (1993) El desarrollo como problema cultural, pp. 5-7, *Colección Documentos*, VIII, (Valencia, Conselleria de Treball i Afers Socials, Generalitat Valenciana).
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, (Barcelona, Labor).
- ARONSON, E.; BRIDGEMAN, D. L. y GEFNER, R. (1978) The effects of a cooperative classroom structure on student behavior and attitudes, pp. 257-272, en BAR-TAL y SAXE (eds.) *Social Psychology of Education: Theory and Research*, (Washington, Hemisphere Publishing Corporation).
- ASOCIACION SECRETARIO GENERAL GITANO (1994) *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. (Madrid).
- CALVO BUEZAS, T. (1994) Racismo y escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 228, septiembre, pp. 75-78.
- CALVO BUEZAS, T. (1995) *Crece el Racismo, también la Solidaridad*, (Madrid, Tecnos-Junta de Extremadura).
- CAMILLERI, C. (1986) *Cultural Anthropology and Education*. (Londres, Kogan Page/UNESCO).
- DELPIT, L. D. (1988) The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in educating other people's children, *Harvard Educational Review*, 58:3, agosto, pp. 280-298.
- DÍAZ, C. F. (1992) Resistance to Multicultural Education: Concerns and responses, pp. 193-203, en DÍAZ, C.F. (Ed.) *Multicultural Education for the 21st. Century*, (Washington D.C., National Education Association).
- ESTEVE, J. M. (1992) Multicultural Education in Spain: The Autonomous Communities face the challenge of European unity, *Educational Review*, 44:3, pp. 255-272.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975) *Belief, attitudes, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, (Massachusetts, Addison-Wesley).
- GARCIA GALLARDO, M.<sup>a</sup> C. et al, (1989) Integración y poblaciones marginadas, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, noviembre, pp. 187-193.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (1992) La Educación Intercultural en el aula, *PAD'E*, II:1, Dpto. Teoría de la Educación, Universidad de Valencia, pp. 51-60.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) Currículum y Diversidad Cultural, *Colección Documentos*, VIII, Conselleria de Treball i Afers Socials, Generalitat Valenciana, pp. 43-62  
rev. esp. ped. LV, 207, 1997
- GRANT, C. A. y SLEETER, Ch. E. (1988b) Race, Class and Gender and abandoned dreams, *Teachers College Record*, 90:1, fall, pp. 19-40.