



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

---

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
*Facultad de Educación*

## **Actitudes de los adolescentes hacia la realidad multicultural en el Principado de Andorra**

**Carmen Moret Ventura**

MURCIA, 2008





UNIVERSIDAD DE MURCIA

## TESIS DOCTORAL

**Título**                      **Actitudes de los adolescentes hacia  
la realidad multicultural en el  
Principado de Andorra**

**Realizada por**            **Carmen Moret Ventura**

**Departamento**        **Teoría e Historia de la Educación**

**Dirigida por**             **M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados**



Esta investigación se ha realizado con la ayuda de una licencia por estudios concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia.

“Viajar por fronteras de la conciencia. Cambiar. Ser otro. Reconocerse en el tránsito. Navegar en la colectividad y recordar que los otros son también parte de nosotros. Individualizarse ante un espejo sin límites. Admitir como opinión que el destino último de la humanidad es una homogeneidad mezcla de sangres y culturas...”. *El europeo*, nº 44 (1993).

Sobre este paisaje discurren las intenciones de nuestro trabajo.



A mis padres, que sin estar presentes, les debo todo lo que hoy soy. A mi hermana, de quién he recibido apoyo y cariño en todos los momentos de mi vida.



## **AGRADECIMIENTOS:**

Quiero dar las gracias a todas las personas que me han ayudado para que se hiciera posible este trabajo de investigación.

En primer lugar mi agradecimiento a la directora de esta Tesis Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados por confiar en mí y guiarme en la realización de este trabajo.

Expresar también mi agradecimiento especial al profesor Dr. Pedro Ortega, por su calidad humana y por la ayuda que de él he recibido en los momentos más duros de este trabajo. Igualmente, agradezco a los profesores Luís Conte, Pilar Linares, Joan Fenosa, Mariona Carbonell, Teresa Cobo, José Antonio Edo, Teresa Moret, M<sup>a</sup> José Pérez y Javi Camarena, todo su aliento y acompañamiento en mi tarea de investigación.

Finalmente agradezco su colaboración a las siguientes instituciones:

Instituto Español de Andorra “La Margineda”, Instituto de Educación Secundaria “Sant Ermengol”, Universidad de Murcia, Biblioteca del CIDE de Madrid y Universidad de Ceuta.



## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE CULTURA</b>	<b>27</b>
1. La cultura y sus distintas acepciones.....	31
1.1. Enculturación.....	49
1.2. El etnocentrismo.....	56
2. Identidad cultural.....	59
3. Mestizaje cultural.....	67
4. Integración social.....	70
5. El Multiculturalismo.....	73
6. El Interculturalismo.....	79
<b>BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO</b>	
<b>CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES EN LOS ADOLESCENTES</b>	<b>83</b>
1. Aproximación al concepto de actitud.....	85
1.1. Características de las actitudes .....	97
1.2. Los componentes de la actitud.....	99
2. La Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen .....	104
2.1. La necesidad de elegir una Teoría sobre las Actitudes.....	104

2.2. El Modelo de Fishbein y Ajzen .....	106
2.3. Relación entre los elementos del modelo.....	109
3. La evaluación de las Actitudes .....	110
3.1. Instrumentos de medida de las Actitudes: La escala de Actitudes.....	115
<b>CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN EL PRINCIPADO DE ANDORRA.</b>	<b>119</b>
1. Historia Político-Social.....	122
1.1. Historia de las Instituciones Andorranas .....	123
1.2. Situación territorial y desarrollo demográfico.....	126
2. Identidad nacional y Mestizaje cultural.....	131
3. Historia de las instituciones educativas .....	143
3.1. La oferta educativa.....	145
3.2. Componentes legales la educación española en el exterior.....	148
3.3 Fuentes documentales de los Centros Educativos.....	154
<b>CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>159</b>
1. Delimitación del problema de investigación.....	160
1.1. Delimitación del campo temático.....	162
1.2. Delimitación del problema de investigación.....	164
2. Caracterización de la investigación.....	164
3. Objetivo e Hipótesis.....	166
3.1. Objetivo .....	166
3.2 Hipótesis.....	167
4. Instrumento de recogida de información: Cuestionario Escala de Actitudes .	168
4.1. Proceso de construcción de una Escala de Actitudes.....	169

4.2. Criterios para su elección .....	173
4.3. Fases de elaboración.....	174
4.4. Fiabilidad y Validez del Cuestionario Escala .....	175
4.5. Propositiones definitivas.....	182
5. Identificación de las variables independientes .....	184
6. Proceso de aplicación del Cuestionario Escala .....	187
6.1. Estrategia.....	188
6.2. Población y muestra. Su tratamiento informático.....	188
7. Descripción de las variables independientes.....	194
7.1. Nivel de estudios de los alumnos.....	194
7.2. Edad de los alumnos.....	196
7.3. Género de los alumnos.....	197
7.4. Nacionalidad de los alumnos.....	199
7.5. Nivel de estudios del padre de los alumnos.....	201
7.6. Nivel de estudios de la madre de los alumnos.....	202

### **BLOQUE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

<b>CAPÍTULO 5: LAS ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACIA LA REALIDAD MULTICULTURAL DEL PRINCIPADO DE ANDORRA. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS</b>	<b>205</b>
1. Cuadros y representación gráfica. Lectura directa.....	207
2. Análisis estadístico de contraste y medidas de asociación.....	236
2.1. Selección de tabulaciones cruzadas en función de su significación estadística.....	237

3. Análisis cualitativo de los resultados en función de los factores que mide la escala. Información aportada por las asociaciones significativas.....	237
3.1. Actitudes de los alumnos referidas al primer factor: Identidad cultural.	240
3.1.1. Ítem 5 y su cruce con las variables independientes.....	240
a) Ítem 5 con género de los alumnos	
3.1.2. Ítem 6 y su cruce con las variables independientes.....	242
a) Ítem 6 con género de los alumnos	
b) Ítem 6 con nacionalidad de los alumnos	
c) Ítem 6 con nivel de estudios del padre	
3.1.3. Ítem 10 y su cruce con las variables independientes.....	247
a) Ítem 10 con nivel de estudio de los alumnos	
3.1.4. Ítem 12 y su cruce con las variables independientes.....	248
a) Ítem 12 con género de los alumnos	
b) Ítem 12 con nivel estudios padre	
3.1.5. Ítem 13 y su cruce con las variables independientes.....	251
a) Ítem 13 con nivel de estudio de los alumnos	
3.1.6. Ítem 16 y su cruce con las variables independientes.....	253
a) Ítem 16 con edad de los alumnos	
3.2. Actitudes de los alumnos referidas al segundo factor: Integración social.....	254
3.2.1. Ítem 3 y su cruce con las variables independientes.....	255
a) Ítem 3 con nivel de estudio de los alumnos	
b) Ítem 3 con género de los alumnos	
c) Ítem 3 con nivel de estudio del padre	
3.2.2. Ítem 4 y su cruce con las variables independientes.....	259
a) Ítem 4 con nivel de estudio de los alumnos	

3.2.3.Ítem 11 y su cruce con las variables independientes.....	260
a) Ítem 11 con género de los alumnos	
b) Ítem 11 con nivel de estudio del padre.	
3.2.4.Ítem 14 y su cruce con las variables independientes.....	263
a).Ítem 14 con género de los alumnos	
b) Ítem 14 con nivel de estudio del padre	
c) Ítem 14 con nivel estudios madre	
3.2.5.Ítem 15 y su cruce con las variables independientes.....	267
a) Ítem 15 con nivel de estudios de los alumnos	
b) Ítem 15 con nacionalidad de los alumnos	
3.2.6.Ítem 17 y su cruce con las variables independientes.....	270
a) Ítem 17 con género de los alumnos.....	
3.3. Actitudes de los alumnos referidas al tercer factor: Sociedades multiculturales.....	271
3.3.1.Ítem 1 y su cruce con las variables independientes.....	271
a) Ítem 1 con edad de los alumnos	
b) Ítem 1 con nacionalidad de los alumnos	
3.3.2.Ítem 2 y su cruce con las variables independientes.....	274
a) Ítem 2 con nivel estudios de los alumnos	
b) Ítem 2 con nacionalidad de los alumnos	
3.3.3.Ítem 7 y su cruce con las variables independientes.....	276
a) Ítem 7 con nivel de estudios de los alumnos	
3.3.4.Ítem 8 y su cruce con las variables independientes.....	278
a) Ítem 8 con nivel estudios de los alumnos.	
3.3.5.Ítem 9 y su cruce con las variables independientes.....	279
a) Ítem 9 con género de los alumnos	
3.3.6.Ítem 18 y su cruce con las variables independientes.....	280
a) Ítem 18 con nacionalidad de los alumnos	

<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>283</b>
1. Introducción.....	285
2. Verificación de los objetivos.....	286
2.1. Identidad cultural.....	287
2.2. Integración social.....	293
2.3 Sociedades Multiculturales.....	295
3. Verificación de las hipótesis de trabajo.....	298
3.1. Primera Hipótesis.....	299
3.2. Segunda Hipótesis.....	300
3.3. Tercera Hipótesis.....	301
3.4. Cuarta Hipótesis.....	302
4. Aportaciones de la investigación.....	303
5. Propuestas para posibles estudios.....	306
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>311</b>
<b>INDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS .....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO I. Cuestionario .....</b>	<b>343</b>
<b>ANEXO II. Legislación educativa.....</b>	<b>347</b>

## **BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el trabajo realizado sobre la diversidad de culturas que coexisten en el Principado de Andorra y la influencia que éstas ejercen entre los jóvenes residentes en ese país. La población objeto de nuestro estudio se ha elegido sobre el conjunto de estudiantes que cursan 4º de la ESO y los dos cursos de Bachillerato en los Centros de Educación Secundaria de titularidad española.

Andorra es un país de fuerte presencia de varias culturas, conviviendo tradicionalmente la población andorrana junto con la española y la francesa. No obstante, y a raíz del progreso económico en los años sesenta, la presencia de inmigrantes está teniendo una influencia cada vez más fuerte, de manera que en el momento actual el número de extranjeros es superior al de los autóctonos. La población andorrana es aproximadamente de un 37 %, y el resto de la población, hasta un 63 %, se reparte entre otras nacionalidades.

Esta variedad multicultural ha contribuido a despertar mi interés por conocer la problemática que la convivencia entre las distintas culturas está originando en los jóvenes de este país y las repercusiones que en el futuro puede tener la afluencia masiva de personas de otras nacionalidades.

Aunque, aparentemente, no hay confrontación entre los jóvenes de diferentes procedencias, a no ser las diferencias económicas que se establecen en función de la posición social de cada uno de los colectivos, constatamos que los hijos de las familias procedentes de la inmigración están adquiriendo unos hábitos y conductas distintos a los de su cultura de origen. Al

mismo tiempo la sociedad andorrana se ha visto desbordada por grupos de jóvenes que desconocen la herencia cultural de este país pirenaico. Con ello, nacen unas nuevas generaciones que presentan un cierto desarraigo cultural, de forma que una de las principales preocupaciones del Gobierno andorrano es defender, a través de campañas de sensibilización, la cultura propia y el idioma oficial del país (el catalán), debiendo respetar al mismo tiempo las tradiciones culturales de los distintos grupos minoritarios o inmigrantes.

Esta mezcla de culturas y sus repercusiones en la convivencia diaria es la que se ha analizado en la presente investigación, que tiene por título: “Actitudes de los adolescentes hacia la realidad multicultural en el Principado de Andorra”. El motivo de realizar este estudio, entre los alumnos de los Institutos de Educación Secundaria, es el haber sido designada, en septiembre de 1998 por el Ministerio de Educación y Cultura, para cubrir una plaza de Psicopedagogía en el Instituto Español “La Margineda”, durante un período de seis años consecutivos. Las características peculiares de este centro, que cuenta con la presencia de alumnos de diversas procedencias, me animaron a centrar la tesis en el estudio de las actitudes de los jóvenes estudiantes hacia las diferencias culturales, convencida de que las actitudes ejercen una clara influencia en las conductas humanas.

Este trabajo se inserta en el cuadro general de las investigaciones que se han desarrollado en España en las últimas décadas, a fin de tener un conocimiento más exhaustivo de las actitudes que se observan en las sociedades multiculturales y generar a partir de este conocimiento programas educativos que permitan crear pautas de convivencia pacífica y respetuosa entre las jóvenes generaciones. Asimismo, se encuadra en una línea de trabajo y estudio que, desde hace años, viene desarrollando el Grupo de Investigación “Educación en Valores” del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.

Las principales fuentes consultadas y analizadas han sido los documentos sobre la realidad política y social del Principado, así como la legislación en materia educativa en la que se sustenta nuestro sistema educativo y los proyectos educativos de los centros investigados. La tarea ha sido laboriosa por el acceso, en ocasiones dificultoso, a la obtención de los documentos históricos sobre Andorra, por lo que en ocasiones he recogido información a través de otros autores estudiosos del tema. En los Institutos donde he realizado la investigación he obtenido una amplia colaboración, al mismo tiempo que necesaria, tanto por parte de los equipos directivos como del profesorado en general para realizar este cometido.

Como herramienta principal de investigación he contado con el cuestionario-escala de “actitudes hacia el hecho multicultural” elaborado por el Grupo de Investigación “Educación en Valores” de la Universidad de Murcia, y adaptado a la realidad andorrana.

La presente investigación consta de tres grandes bloques: Fundamentación Teórica, Marco Metodológico y Resultados y Conclusiones. El capítulo primero desarrolla el *concepto de cultura*, desde los distintos significados que dicho termino ha ido adquiriendo a través de los tiempos, así como las numerosas definiciones que del concepto se han dado en las distintas ramas del saber, tanto de la Filosofía, como la Antropología, la Sociología....Alrededor del término cultura han aparecido multitud de conceptos tales como enculturación, etnocentrismo, mestizaje cultural, estereotipos, etc., que han ido variando en su significación, sustituyéndose unas concepciones por otras, de forma que el término *cultura* ha tenido su protagonismo en los principales debates sociales. En los sucesivos apartados de este capítulo también nos introduciremos en el concepto de *identidad cultural* y conceptos afines, como diversidad cultural, multiculturalismo, interculturalismo, etc.

El segundo capítulo está dedicado al Marco Metodológico de la investigación, desarrollado a lo largo de tres Capítulos: las actitudes en los adolescentes, el contexto socio-cultural en el Principado de Andorra y el diseño metodológico. El objetivo de este trabajo es la detección de las actitudes que mantienen los jóvenes ante el hecho multicultural de su entorno. Por lo ello en este trabajo cobra una importancia básica el conocimiento de dichas actitudes. A lo largo de este capítulo analizaremos las diversas definiciones sobre el concepto de actitud y la influencia que la misma ha ejercido en los distintos campos del saber, especialmente en la Psicología Social. Durante mucho tiempo se entendió que la actitud era si no la única, sí la principal variable explicativa de las conductas sociales, de tal modo (se decía) que, dada una actitud, necesariamente se esperaría una determinada conducta social. Actualmente, su estudio se ha extendido a múltiples ámbitos del conocimiento como el sociológico, político, pedagógico, médico, etc.

El capítulo tercero de esta investigación se centra en el estudio del contexto socio-cultural del Principado de Andorra. En él realizamos un breve recorrido sobre la historia, los orígenes y la realidad educativa del país. Consta de tres apartados: *Historia político-social* que abarca desde los primeros datos sobre su existencia política, expresado en el documento de los "Pariatges" en el Siglo XII, en el que se establece el régimen de Coprincipado con la protección y vasallaje a sus dos países vecinos, Francia y España, hasta el establecimiento de la Constitución Andorrana en el 1993, que la define como un estado de Derecho cuyo régimen de Gobierno es un Coprincipado Parlamentario. En este mismo año tuvo lugar su incorporación como país miembro de la ONU. Se expone: 1) la situación territorial de Andorra, lugar fronterizo enclavado en los Pirineos, recorrido por el Río Valira que configura su orografía y en el que se han asentado los núcleos de su población; 2) el desarrollo demográfico que tuvo su mayor auge a mitad del siglo pasado, debido tanto a su configuración como paraíso fiscal, como a la evolución económica que se produjo gracias a la oferta turística y a la llegada de inmigrantes atraídos por unas mejores condiciones de vida laborales. El

segundo apartado incluye los términos de *identidad nacional* y *mestizaje cultural*, ambos nos dan a conocer una identidad específica, la de los ciudadanos andorranos, la cual ha ido evolucionando a lo largo de su historia adquiriendo unas características propias, fruto de las diferentes culturas que se han integrado en el país. El apartado tercero trata de la “Historia de las Instituciones Educativas” (españolas y francesas) que son las que asumieron la enseñanza del país hasta la asunción de un sistema educativo propio que tuvo lugar con la inauguración de la primera escuela andorrana en el año 1982. Se expone la oferta educativa que el Gobierno español ofrece a los alumnos escolarizados y los aspectos legislativos y específicos propios, como son el Convenio Hispano-Andorrano en materia educativa y el Real Decreto sobre la Acción Educativa en el Exterior. Acaba este tercer capítulo citando los Proyectos educativos de los Centros investigados, el Instituto Español y el Instituto de San Ermengol, destacando aquellos aspectos más significativos en cuanto a la diversidad cultural, ya que en estos Centros de Secundaria, al ser considerados como Centros españoles en el extranjero, cobra una especial relevancia la multiculturalidad.

El capítulo cuarto está dedicado al diseño metodológico de la investigación, delimitando el proceso seguido para su desarrollo. En primer lugar, se ha establecido el objetivo fundamental, las hipótesis y los instrumentos de exploración, así como las características del método empleado para la realización de este trabajo. Posteriormente, se describe el proceso de construcción del cuestionario-escala de actitudes hacia el hecho multicultural, así como la fiabilidad y validez del mismo. Se transcriben los ítems del cuestionario-escala y se identifican las variables independientes. A continuación se exponen las estrategias seguidas en la elección de la población, la muestra empleada y el tratamiento informático según la tabla estadística de fiabilidad de la muestra.

El tercer bloque se dedica a los “Resultados y las Conclusiones”. El quinto capítulo aborda la exposición y análisis de los datos obtenidos sobre las actitudes de los adolescentes hacia la realidad multicultural del Principado de Andorra. En él se representan los cuadros y gráficos utilizados en la lectura directa de las variables. Se realiza un análisis estadístico de contraste y las medidas de asociación, y un análisis cualitativo de los resultados en función de los factores que mide el cuestionario-escala, resaltando la información dada por las asociaciones significativas de las variables utilizadas. Para su mejor comprensión se han agrupado los resultados en tres bloques: actitudes del alumnado ante la identidad cultural, actitudes ante la integración social y actitudes ante la sociedad multicultural.

En el último capítulo se exponen las principales conclusiones de la investigación y las posibles vías que podrían favorecer una acción educativa acorde con la realidad socio-cultural de Andorra. Dado que la educación nunca ocurre en “tierra de nadie”, deberíamos estar muy pendientes de cada realidad para que la tarea de educar sea, al menos, razonable y prudente. A tal fin, está orientada esta investigación.

Al ser Andorra una sociedad multicultural, caracterizada por la diversidad cultural de sus ciudadanos, se encuentra con las mismas dificultades que otras sociedades de acogida europeas como España, Bélgica, Francia, Alemania, Reino Unido, etc. o el conjunto de los países escandinavos. Estos países comenzaron a experimentar en los años cincuenta del pasado siglo XX la necesidad de acomodar en su marco social, en sus estructuras productivas y en su sistema educativo, a un número elevado de trabajadores extranjeros, provenientes en su mayoría de sus antiguas colonias. La diferencia está, sin embargo, en varios hechos relevantes: 1) En Andorra la inmigración se ha producido de una manera gradual y controlada, en un lapso de tiempo relativamente largo, mientras que en los otros países, singularmente en España, la inmigración se ha producido en los últimos años de una manera intensa; 2) la inmigración de hoy es una inmigración no eventual, de no retorno

singularmente en Andorra, y por lo tanto, los inmigrantes no pueden ser tratados como meros eventuales o visitantes de larga estancia, sino como residentes de duración indefinida, como nuevos nacionales con plenitud de derechos y obligaciones; 3) la inmigración se produce hoy, también en Andorra, en un nuevo contexto de globalización y, por lo tanto, de mayor amplitud y pluralidad de los flujos migratorios, lo que, por otra parte, permite un mundo más abierto, más concededor de lo extranjero, de lo “extraño” y, quizás también, más permeable al intercambio intercultural y a la relación con lo diferente; 4) en Andorra, al contar con una población migratoria, limitada mayoritariamente a países como España, Francia y Portugal, pertenecientes a una misma civilización, la oferta de propuestas educativas acordes con los valores propios de una sociedad democrática occidental resulta más viable. La integración de las minorías culturales ofrece menos dificultades y las políticas educativas pueden ser más homogéneas en una sociedad que comparte los mismos principios democráticos de convivencia.

Este estudio de carácter descriptivo de una parte de la realidad social de Andorra puede constituir el punto de partida para una actuación educativa “razonable”, si se acepta que toda acción educativa tiene su punto de partida en el conocimiento de la realidad personal del educando, pero también del contexto socio-cultural que le envuelve. Esta investigación tan sólo tiene esta pretensión: hacer posible una acción educativa que responda a las exigencias de la sociedad actual de Andorra, para lo cual conocer el “aquí” y el “ahora”, la *circunstancia*, como diría Ortega y Gasset, es imprescindible.



## **BLOQUE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE CULTURA**

1. La cultura y sus distintas acepciones
2. Identidad cultural
3. Mestizaje cultural
4. Integración social
5. Multiculturalismo
6. Interculturalismo



## **CAPÍTULO 1.**

### **EL CONCEPTO DE CULTURA**

El fenómeno migratorio de ciudadanos provenientes de otros países más desfavorecidos, que buscan encontrar nuevas formas de vida sin dejar atrás, en muchos casos, su cultura originaria (tradicción, costumbres, lengua) encuentra amplios apoyos por parte de la sociedad. Cada vez más, las legislaciones vigentes se posicionan a favor del derecho de estas personas a que les sean respetadas sus peculiaridades culturales. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías han contribuido a facilitar la comunicación y los intercambios económicos y culturales, por lo que podemos decir que las sociedades modernas avanzan cada día con más fuerza hacia un mundo más complejo, mestizo, globalizado. Globalización y migración son dos fenómenos íntimamente vinculados, y están afectando a las sociedades desarrolladas y menos desarrolladas en su misma raíz, y en todos los planos. La imagen de una sociedad compacta, estructurada en torno a un sistema de valores coherente y unos patrones de conducta socialmente compartidos se ha derrumbado, incluso en aquellas poblaciones más alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto todas las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante ya nada será igual: costumbres y tradiciones, lengua y religión, valores y comportamientos, en una palabra, cultura, se verá contrastada con otras formas de vida como expresiones de otras tantas culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación (Ortega, 2004a)- Lo uniforme ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo.

Estos fenómenos que están produciendo profundos cambios en nuestra sociedad se caracterizan por sus fuertes contradicciones y paradojas: 1) La necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y mestizo frente a la presión homogeneizadora de la tentación etnocéntrica que reivindica la permanencia de una identidad cultural intacta (el fenómeno de los emergentes nacionalismos es una buena prueba de ello); 2) la eliminación de las barreras espaciales en la comunicación frente a un riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión de los individuos más vulnerables (Internet y grupos minoritarios recluidos en guetos); 3) la dificultad para acceder a la comprensión de los acontecimientos sociales frente a la gran cantidad de medios e información en la sociedad hipercomunicada (la manipulación sistemática de la información y ocultación de la realidad); 4) la tolerancia activa y ausencia de certezas absolutas frente al nacimiento de fundamentalismos políticos y religiosos que nos retrotraen a épocas de intolerancia que se creían superadas (Díaz-Aguado, 2003).

En las últimas décadas del pasado siglo es cuando, mayormente, se han tomado decisiones, por parte de los gobiernos, para la recuperación de las manifestaciones culturales perdidas o reprimidas durante la etapa de la asimilación cultural, al mismo tiempo que se han rechazado fórmulas caducas en las que se defendía la supremacía de unas culturas sobre otras (Gómez Dacal, 2002). Paralelamente a esta tendencia, los Estados democráticos se han dotado de leyes que amparan los derechos culturales de las personas tratando de proteger por igual los valores culturales de los pueblos. Este hecho está influyendo tanto en las normativas de las sociedades actuales, como en el desarrollo de los diferentes sistemas educativos.

En el inicio de este milenio se han dado pasos significativos en una nueva perspectiva de entendimiento entre personas de diferentes culturas, basado en el respeto a toda manifestación cultural, propiciando, de esta manera, la recuperación y consolidación de los valores culturales que

constituyen la esencia o alma de un pueblo. El conocimiento de las relaciones que se producen entre los miembros de los distintos grupos culturales puede ayudar a la mejora de la convivencia en unas sociedades cada vez más pluriculturales y heterogéneas.

En este primer capítulo expongo en un breve recorrido los diferentes conceptos que sobre el término cultura, y constructos asociados a la misma, se han prodigado para poder comprender el sustrato o contexto en el que se realiza esta investigación. No he aplicado ningún programa de educación intercultural para cambiar un estado de cosas determinado. Sólo he buscado conocer la realidad socio-cultural del Principado de Andorra en una muestra de la población estudiantil como primer paso para una actuación educativa coherente. Sin el conocimiento de la realidad cualquier propuesta educativa está expuesta al fracaso.

## **1. LA CULTURA Y SUS DISTINTAS ACEPCIONES**

El concepto de cultura goza de un marcado carácter histórico que acompaña al hombre, en un principio asociado a la actividad agrícola, y posteriormente, desde su aparición en el pensamiento científico, vinculado al conjunto de saberes que enriquecen al ser humano. La génesis del concepto cultura se sitúa, según González (2006), en Cicerón quien por primera vez utiliza esta expresión en sentido figurado, relacionándolo con la razón humana, al concebir la filosofía como cultura de la razón.

La cultura es un término complejo y difícil de definir, debido a la falta de acuerdo para definirla. Para Raymond Williams (1976, 76) la palabra cultura "es una de las dos o tres palabras más complicadas del idioma. Se debe en parte a su intrincado desarrollo histórico en muchas lenguas europeas, pero fundamentalmente porque se la usa para hacer referencia a importantes conceptos en diferentes disciplinas intelectuales y en muchos sistemas de

pensamiento distintos e incompatibles". Como consecuencia, la mayoría de los autores que estudian el concepto de cultura en sus trabajos aportan su propia definición.

De los múltiples conceptos, que sobre la cultura se han dado, se aborda en primer lugar su significado etimológico. El término "cultura" procede del vocablo latino "cultum", del verbo colo, colui, cultum (cultivar). Esta acción de cultivar hace referencia al proceso en el que interviene el hombre para transformar aquello que se da de manera natural y lograr una mejora cuantitativa y cualitativa. Por tanto, desde sus orígenes, el concepto cultura se encuentra vinculado al ser humano. Esta expresión abarca las producciones propias de un pueblo como son sus tradiciones, su forma de trabajo y sus costumbres. Por extensión, el concepto de cultura adquirió más tarde un significado metafórico: el "cultivo de la mente", centrándose especialmente en lo intelectual y considerando la cultura como sinónimo de sabiduría y erudición, empleando por primera vez, este concepto para marcar diferencias entre los seres humanos: personas cultas (cultivadas) e incultas (no cultivadas). Cultura es una palabra latina que tiene que ver con la palabra griega *paideia*, traducida ordinariamente por «educación», «crianza», «formación». Una persona «con cultura» es aquella que se ha cultivado. Pero este calificativo varía según épocas y sociedades. Por tanto, no toda persona llega a convertirse en una persona culta como fruto de una disciplina intelectual subjetiva (por aprendizaje). Los parámetros del concepto de «persona culta» deben ser analizados, histórica y socialmente, en cada caso. Esta transformación metafórica del concepto objetivo de cultura como cultivo de la tierra (agricultura), da lugar al concepto subjetivo que distingue entre el alma intacta y el alma cultivada, es considerada la primera modulación de la idea cultura. En sentido amplio, la cultura puede ser definida como la totalidad de las producciones humanas, tanto en el ámbito material como en el espiritual (Garza Cuellar, 1998).

Posteriormente el término comenzó a formar parte de los diversos campos del saber: Filosofía, Antropología, Sociología o Psicología, que aportaron sus conocimientos para explicar y delimitar dicho concepto. La *Antropología Social* ha sido la rama de la ciencia que primero se interesó por definir lo que se entendía por cultura, cambiando, a mitad del siglo XIX y el XX, sustancialmente dicho concepto. La variada delimitación de este concepto comprende desde definiciones más amplias de la cultura en el siglo XIX (por ejemplo, Taylor) hasta delimitaciones restringidas a los aspectos simbólicos o del sentido de la acción humana. Fueron los antropólogos alemanes los que acuñaron la palabra “folk culture”, relacionando cultura con las tradiciones profundas de los pueblos, oponiéndose al concepto de civilización que había surgido como término de diferenciación de unas clases sociales sobre otras, ya que aquellas más industrializadas se consideraban más adelantadas. Este nuevo concepto del término cultura se impone al de civilización y a partir de aquí surgen las primeras definiciones. Kahn (1975) nos aporta el significado, ya clásico, expresado en *Primitive Culture* por Edward B. Tylor (1871) que define cultura como un compendio 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.

Algunos antropólogos consideran que el origen de la antropología cultural como ciencia se sitúa en la publicación de la obra “Culture: a Critical Review of concepts and definitions” en 1950 por Kroeber y Kluckhohn, en la que se registraron más de ciento setenta definiciones de cultura. La antropología entendida como el estudio organizado y sistemático del hombre, comenzó marcando diferencias entre el comportamiento humano y el animal, apoyándose principalmente en la capacidad de razonamiento del hombre frente al comportamiento instintivo del animal. Los animales genéticamente están predeterminados desde su nacimiento para garantizar su supervivencia, mostrando una conducta cerrada, fija y sencilla. El ser humano obra según su modo de ser, teniendo un amplio abanico de alternativas de conducta para una misma situación. El modo humano de ser es sumamente complejo porque

implica su ser biológico y su ser cultural. El nacimiento del concepto científico de cultura equivale a la demolición de la concepción de la naturaleza humana que dominaba durante la Ilustración, una concepción clara y simple, viéndose reemplazada por la ambigüedad y la complejidad que nos transmite la concepción cultural del hombre. Así pues, “el concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto de hombre. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos (Geertz, 1996). Por lo tanto, el ser humano como ser cultural, deja de ser una singularidad inmodificable para devenir en un complejo sistema de interrelaciones históricas y sociales.

A pesar de ser la especie más desprotegida biológicamente al nacer, el ser humano consigue organizar su vida adaptándose a los medios y modificando el entorno a sus necesidades. Todo esto es posible gracias al conjunto de factores culturales que son delegados de una generación a otra. “La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (UNESCO, 1982: Declaración de México). La cultura se antepone a lo instintivo, a lo nato, concibiéndose como una creación humana adquirida, no inmediata y directamente, sino cuidadosamente elaborada por las colectividades a lo largo de los años.

En la medida en que defendemos que el ser humano es, ante todo, un ser cultural, estamos resaltando la necesidad que tiene de formarse como tal en una comunidad de significados, es decir, en *una* cultura y en *una* tradición. En palabras de Natorp (2001, 169) "El hombre sólo se hace mediante la comunidad humana... el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre".

De las muchas definiciones de cultura formuladas por los estudiosos de la Antropología, transcribo a continuación la del antropólogo Camilleri (1985,14), en su obra: *Antropología Cultural y Educación*: "Hay un significado mucho más antiguo y común en el cual piensa la mayoría de las personas cuando se pronuncia esta palabra: la de cultura como atributo del hombre "cultivado". Este último es reputado por dominar los saberes que le permiten ir más lejos en el conocimiento de todos los aspectos de lo real, así como los métodos y equipamientos mentales que le permiten multiplicar y profundizar esta ciencia. Por otra parte, se le atribuyen posibilidades del mismo orden en el campo de lo imaginario, donde llega a ser capaz, por ejemplo, de comprender y gustar formas de arte inaccesibles a los otros, así como de crear él mismo otras nuevas. Resumiendo, este tipo de cultura abarca un cuerpo de informaciones y de valores privilegiados por el grupo a los cuales el individuo accede gracias a un sistema de aprendizaje particular que le da además el poder de enriquecerlos a su vez". Posteriormente, este mismo autor, en su trabajo *La notion de culture* considera a la misma como "el conjunto de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas mediante filiación a un grupo social concreto que llevan a interpretar estímulos del entorno según actitudes, representaciones y comportamiento valorados por esa comunidad; significados

que tienden a proyectarse en producciones y conductas coherentes” (Camilleri, 1989, 25).

Geertz (1997, 51), por su parte, define la cultura “no como complejos esquemas de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos), como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones,... que gobiernan la conducta”. El título de uno de los libros de Geertz: “*La interpretación de las culturas*” nos pone de manifiesto la necesidad de entender las culturas desde sus complejidades, naturalezas y matices. El autor intenta esclarecer el concepto de cultura al escribir acerca de culturas particulares, tomando como hipótesis de partida que una cultura se expone y se explica, capa a capa, hasta que el lector se forma una imagen mental de ésta.

El concepto de cultura se ha definido, casi exclusivamente, desde la perspectiva de la antropología cultural. No se han tenido suficientemente en cuenta las aportaciones de otros ámbitos del saber como la economía, sociología, psicología, filosofía y otras disciplinas del saber. La cultura, desde el campo *sociológico*, se entiende como un conjunto de creencias, estilos o sistemas de vida, de significados enraizados en las costumbres y modos de vida de una comunidad, traducidos en normas y reglas de organización social que garantizan la pervivencia de una comunidad. Analizando el concepto de cultura, desde esta perspectiva sociológica, podemos decir que presenta las siguientes modalidades: las culturas son flexibles y cambiantes, participan de un dinamismo propio y evolucionan junto con los individuos que las componen; son normativas porque moldean la conducta social y deciden los valores y conductas que son deseables poseer; tienen un componente moral que se transmite de generación en generación mediante la tradición, el aprendizaje o la educación. Las creencias y significados son compartidos por el grupo social al que pertenecen, aunque no siempre son asumidos por todos los miembros del grupo con la misma intensidad. Las culturas son funcionales ya que responden y se adaptan a los cambios sociales, estructurales y ambientales.

Si nos atenemos a la descripción, que encontramos en el *Diccionario Enciclopédico Gran Vox de las Ciencias Sociales* (2004), vemos que este vocablo expresa la totalidad del modo de vida de los miembros de un grupo, los valores que comparten, los formas de vida (modo de vestir, costumbres alimenticias, modelos de trabajo, diversiones, ceremonias religiosas, etc.), más los bienes que crean y que adquieren significado para ellos (como arcos y flechas, ruedas, fabricas, libros, tractores, ordenadores, viviendas, etc.). Su evolución en el tiempo, de todas estas producciones materiales e inmateriales, ritos, lengua, normativas, ha discurrido paralela al progreso social y económico de los pueblos.

*El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (1980), define el término "cultura" como el "resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre", refiriéndose principalmente a la producción inmaterial de la cultura. En ediciones posteriores (2001) define la cultura como el "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social etc.". De modo que se amplía el concepto anterior, incluyendo la producción cultural-material que se genera en una determinada sociedad y que se convierte en el legado cultural para las generaciones venideras.

Son múltiples las versiones que, desde todos los ámbitos científicos, se han dado para definir el término cultura. También son muchas las propuestas que desde el campo de la enseñanza han contribuido a su difusión; la mayoría de ellas convergen en considerar la cultura como un conjunto articulado de las formas de sentir, pensar y actuar que, de manera más o menos explícita y formalizada, son aprendidas y compartidas por una comunidad humana. Groeschl y Doherty (2000), tras revisar y comparar distintas definiciones de cultura formuladas desde diferentes disciplinas, llegan a la conclusión de que muchas de las definiciones recientes se fundamentan en dos autores clásicos: la definición de cultura como orientación de valores de Kluckhohn y Strodtbeck

(1961) y las predicciones de los problemas humanos de Inkeles y Levison (1969).

La cultura no es sólo una práctica, ni la descripción de todos los hábitos y costumbres de una sociedad. En el concepto de cultura cabe tanto los significados y valores de los grupos sociales, como las experiencias a través de las cuales se expresan esos valores y significados (Wolf, 1978). Lo cultural atraviesa todas las prácticas sociales y es la suma de todas sus interacciones. Para Hurtado (2005) la cultura se asemeja a un aparato con energía propia que se instala en el proceso de socialización mediante el mecanismo de enseñanza aprendizaje y cuyos productos son significaciones sobre el mundo que se pueden observar de diferentes formas (obras, señales, estilos, etc.) en el presente y en el pasado. En otras palabras, son un conjunto de significados de la cotidianidad propios de una comunidad que son asumidos por sus miembros y marcan un determinado modelo de actuación. La cultura, así entendida, es considerada como un sistema, ya que no es una suma de elementos yuxtapuestos, sino un conjunto de factores unidos mediante unas relaciones de coherencia; nos estamos refiriendo, por lo tanto, a un complejo cultural de valores, normas y costumbres, que afectan a todas las personas de una sociedad y a todos los aspectos de su comportamiento, tanto en sus acciones concretas como en su actividad intelectual y en su vida afectiva (Hernández, 1982). Entre las características que definen la cultura, este autor destaca las siguientes: En primer lugar, ningún elemento cultural se hereda biológica o genéticamente, ninguno de los factores culturales está inscrito en los genes desde el nacimiento; la adquisición de la cultura constituye el resultado de un proceso de aprendizaje, es un bien colectivo que han aprendido todos y cada uno de los individuos que forman la comunidad. En segundo lugar, el individuo, en su proceso de desarrollo y de adaptación al entorno social y ambiental en el que vive, influye en su propio sistema cultural, participando en el cambio y evolución de su propia cultura, y asumiendo las transformaciones debidas a factores económicos o a presiones de otras culturas. Por último, cada cultura actúa sobre la personalidad de los individuos ya que cada uno realiza la

asimilación cultural a partir de su propia estructura psicológica. Aunque existe una flexibilidad personal en la forma de interpretar la cultura, esta acomodación se entiende siempre que se respeten unos márgenes establecidos; rebasar estos límites implicaría ser marginado en la sociedad donde se vive. La persona, como elemento integrante de una comunidad, no está sola, es un ser social que vive en comunidades, comparte sus experiencias con otros y se mueve en instituciones que le son afines; al mismo tiempo está sujeta a reglas de comportamiento, opiniones, formas de trabajo creadas y organizadas por sus semejantes.

La cultura, utilizando la metáfora de Hart (2004), constituye el sistema nervioso central de la civilización, aportando el carácter histórico de las experiencias de vida propias y de otros (presentes o del pasado) que configuran al ser humano y los elementos necesarios para la acción, funcionamiento y la generación de una vida cada vez más amplia. En este sentido, la cultura envuelve la vida humana. Pero la cultura no es estática, fija o inmutable. Si bien es cierto que existen elementos culturales que trascienden en el tiempo, durante años o siglos, convirtiéndose en ejes vertebradores del sentir de una sociedad, existen también aspectos culturales que se transforman y otros incluso se abandonan. La cultura se transmite de unos a otros pero al mismo tiempo puede ser modificada; se adquiere por aprendizaje y cada persona es susceptible de adquirir unos rasgos u otros según su propia estructura psicológica; está ligada a un territorio o lugar, importa la situación medio-ambiental en donde se desenvuelven las personas, pudiendo diferir de unos grupos a otros. Este marco societario, en el que se desenvuelve la vida humana, es el que se denomina cultura.

Escalona (2003) defiende un concepto de cultura referido a las diversas formas en la que los seres humanos producen, colectivamente, sus vidas como resultado de aquello que aprendemos, aceptamos y rechazamos, de nuestros antecesores y de las personas mayores contemporáneas; aquello que nosotros mismos transformamos y creamos en nuestro momento y lo que enseñamos a

los que nos siguen o a los que vienen de otros sitios. Aunque se parte de producciones pasadas, lo ya creado que es entregado a las nuevas generaciones, no trata sólo de reproducir las tradiciones, sino también de crear, de adaptar, de modificar. Es cierto que debemos tener conciencia histórica y aprender de lo acontecido, pero igualmente debemos valorar, evaluar y en ocasiones olvidar, para poder adaptarnos culturalmente a la modernidad. Por lo tanto, uno de los peligros que existen sobre el concepto de cultura es el reducir ésta a “*la tradición*”. En ocasiones, el rescate de la tradición desvirtúa el proceso de creación cultural. Nos limitamos, entonces, a contemplar la anterior producción cultural desubicada del contexto en la que surgió, perdiendo así, casi la totalidad de su sentido. El mismo proceso de recuperación de tradiciones conlleva, necesariamente, algún grado de selección y recreación en el presente. De igual manera, se hace necesario el análisis crítico de las tradiciones para no justificar, por el hecho de ser elementos de una cultura pasada, acciones de violencia que deshumanizan y atentan contra los derechos de los seres humanos. La cultura, señala Escalona, es un proceso vivo, o un conjunto de procesos, y no exclusivamente los restos y los objetos producidos en el pasado.

Para Guerrero (1996), la cultura está constituida por elementos materiales y por elementos inmateriales. Los elementos *materiales* se refieren al conocimiento y a las técnicas que permiten producir objetos. Los elementos *inmateriales* de la cultura se refieren a los procesos actitudinales y mentales, que pueden plasmarse en un sistema de valores, creencias y símbolos que la sociedad comparte en mayor o menor grado, en un conjunto de pautas o normas de conducta que regulan el comportamiento social y una lengua que sirve de vehículo de comunicación entre los miembros de esa sociedad. Definiciones recientes sobre el concepto de cultura resaltan el papel que los valores, creencias y actitudes compartidos por los individuos de un grupo humano (sociedades, etnias, razas, etc.) ejercen en el comportamiento de los mismos y en las relaciones sociales que se establecen entre ellos (Medina, 2006), frente al contenido material vinculado a la producción artística.

De lo dicho aquí, se deduce que la cultura se mueve entre dos tipos de representaciones: a) la que se refiere a las expresiones culturales, tradiciones, costumbres, arte, literatura o conservación de la propia identidad colectiva; y b) la que produce los recursos que el hombre utiliza para su supervivencia. Ambas permiten a los grupos sociales enfrentarse a los problemas de la vida en un contexto particular y propio. En este sentido, la cultura sería un programa de supervivencia y de adaptación de un grupo a *su* medio (Fermoso, 1991).

La cultura de cada sociedad está constituida por una suma de rasgos y prácticas culturales que los miembros de ese grupo tratan de transmitir, bien impositivamente, considerando que sus rasgos culturales propios son los únicos válidos, o bien a través de una integración de culturas en el aprendizaje y en la transmisión de los valores (Malgesini y Giménez, 2000). En este intento de los pueblos por transmitir su identidad cultural, los autores señalan que no sería posible la existencia de culturas homogéneas ya que todas ellas son fusiones de elementos propios y extraños que, a través de los distintos acontecimientos históricos, se han incrustado en la vida social de los pueblos. Y distinguen dos momentos en cuanto a la transmisión cultural, como aprendizaje y como modo de interpretación de la realidad:

a) *La cultura, como aprendizaje*, diferencia tres niveles de integración: En un primer nivel la cultura, como aprendizaje-individual, es aquella en la que se aprende de la propia experiencia. Ello le servirá a la persona para orientar su comportamiento futuro. Un ejemplo de ello es la evitación del fuego. En un segundo nivel la cultura como aprendizaje-social se aprende de otros miembros del grupo. Por ejemplo, las estrategias en la caza. En un tercer nivel, la cultura como aprendizaje-cultural se basa en la capacidad, exclusivamente de los humanos, de utilizar símbolos o signos que no tienen una conexión necesaria ni natural con aquello que representan. Los dos primeros niveles son comunes con los animales y el tercer nivel pertenece principalmente a los seres humanos.

b) *La cultura como modo de interpretar la realidad*: Es la forma en que cada cultura se manifiesta, puesto que la cultura no es sólo lo que aflora al exterior sino también lo que subyace a ella, como son las ideas, las creencias, los valores; estos modos de interpretar la realidad se transmiten de generación en generación a través de elementos que evolucionan, y por lo tanto también son diversas las maneras de interpretar los acontecimientos. Partiendo de la tesis de que las creencias, valores, conocimientos, costumbres, tradiciones, pautas de conducta, leyes, etc. son el sustrato básico de toda cultura, Ortega (2004a) la define como *el alma de un pueblo*, entendida como una actitud ante la vida que presenta la complejidad de ser rica en variaciones, pero, a la vez, unitaria y coherente que reconoce el significado de cada elemento cultural en relación con los demás.

Jordán (2001) subraya que, en la mayoría de las definiciones que se han dado sobre cultura, se resaltan los contenidos que expresan lo visible, como son las tradiciones, conocimientos, religiones, lenguas y producciones de toda clase. Sin embargo, lo importante no son los elementos exteriores de la cultura, sino los elementos formales, las vivencias, las relaciones que se dan en el grupo, las actitudes, la forma en cómo se comportan esas culturas, o sea la cultura como medio para interpretar la realidad. Lo importante para este autor es comprender que, con un pequeño bagaje de significaciones formales de una cultura determinada, se puede explicar un enraizado sistema de conductas y comportamientos, y de esta manera se está en condiciones de entender otros esquemas distintos al propio. Así, uno de los ejemplos para entender los distintos significados de las culturas, ante un mismo acontecimiento, nuestras sociedades occidentales perciben al niño como un ser débil y necesitado de protección, mientras que en otras culturas es considerado un adulto pequeño que puede contribuir al trabajo de la familia y de la comunidad. Nuestras sociedades multiculturales están repletas de ejemplos de estas distintas interpretaciones que pueden producir acontecimientos significativos si no se integran, de una forma consensuada, dentro de una comunidad, respetando

siempre los derechos fundamentales y universales logrados a través de los tiempos.

En un análisis detallado de lo expuesto destacamos que la cultura, por lo tanto, no es sólo una mera representación de la sociedad en el hombre, sino que posee mecanismos complejos de transmisión a través de la comunicación y el aprendizaje, los cuales no sólo transfieren conocimientos instintivos, de supervivencia, biológicos, sino que, además, utilizan los mecanismos básicos de la naturaleza humana, signos y símbolos, para ejercer su influencia y su dominio sobre el medio en el que vive. Gustavo Bueno (1996) en su libro "*El mito de la cultura*" denuncia el ideal de la cultura como la forma actual del opio del pueblo, muy en especial bajo las mitologías de la cultura nacional, en las que las entidades nacionales (iglesia, escuela) generadoras de cultura se presentaban como las herederas de la función social, cuando en realidad se encuentran al servicio de una minoría gobernante cuyo poder quedaba así legitimado. En su metáfora del nacionalismo como el pueblo de Dios, considera a los sacerdotes, profesores, monitores, entrenadores, los *animadores culturales* que permiten al villano (persona ajena a la cultura nacional) entrar en la casa de la Cultura. Para este autor, la cultura justifica, eleva y santifica a todos cuantos aceptan vivir bajo su bandera, generando cierto carácter ilusorio y un nivel intelectual infantil de aquellos que se sienten atrapados por la cultura, con la intención expresa de garantizar la no rebelión de los mismos ante las formas culturales. Por eso, Gustavo Bueno propone al final de su libro la liberación de la Cultura con la siguiente expresión "Toma tu barco y huye, hombre feliz, a vela desplegada, de cualquier forma de cultura". Esta liberación requiere romper con el cascarón cultural y natural que envuelve al ser humano, únicamente después de estos rompimientos podremos encaminarnos hacia eso que llamamos la Realidad.

También la cultura se puede entender en sentido negativo como forma de dominación o supremacía de unas sobre otras. Tal interpretación ha dejado un rastro de sangre en la historia difícil de borrar de nuestras memorias.

Sucesos como la matanza de Auschwitz, el atentado del 11 de septiembre en N. York, la acción terrorista del 11 de marzo en Madrid, la exclusión de los que se resisten al pensamiento único de los nacionalismos son algunos ejemplos. Las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten humanidades y ciencias pueden prosperar en las proximidades de los campos de concentración. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una postura de “tristeza objetiva” o de relativismo histórico (Steiner, 1998). Considerar que la cultura, por el simple hecho de constituirnos como personas, va a dar lugar a seres con responsabilidad ética, es un error. Existen evidencias empíricas, más que suficientes, en las que la ideología cultural de algunos sirve como fin o pretexto para causar el sufrimiento en los otros. Hemos podido comprobar que “la parte más sustanciosa, más íntima, de la civilización europea engendró monstruos, pero monstruos cultos. No fueron seres fabulosos, sino seres reales que presentaron una conformación contraria al orden natural de la educación humanista que soñaba con *humanizar* a sus cachorros. Fueron, en definitiva, una combinación de hombre y de bestia, perfectamente armónica.” (Lahoz, 2007, 2).

Frente al debate cultural planteado sobre si todas las culturas tienen el mismo valor, es decir, “valen igual” y si deben valorarse unas culturas sobre otras según su grado de desarrollo, Escámez (1999b, 250) entiende que *“la cultura es el conjunto de pautas de pensamiento y de conducta que dirige y organiza las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo en su intento de adaptar el medio en el que vive a sus necesidades, diferencia ese pueblo de cualquier otro y su deseo de transmitir a generaciones futuras sus producciones materiales y mentales”*. Por lo tanto, la justificación de por qué hay que respetar las diferentes culturas es porque todas las culturas son iguales en dignidad. Cada una de ellas cumple una misma función que es conservar y transmitir las señas de identidad de su pueblo y, esto sólo, ya sería suficiente razón para que no se les deje perecer. Cada cultura representa el

modo más adecuado que cada comunidad, en el tiempo y en el espacio, ha encontrado para resolver el problema de su existencia. En su conjunto, todas las culturas valen igual. Ahora bien, algunas manifestaciones culturales concretas responden mejor que otras a lo que entendemos por ideal humano, por humanización del ser humano. Así amputarle la mano al ladrón no es equiparable moralmente con un proceso de reeducación; la esclavitud no es equiparable moralmente a la libertad, como la pena de muerte no lo es al derecho a la vida.

Uno de los aspectos más relevantes de la cultura es su dinamismo. Este fenómeno es mayor en nuestras sociedades actuales porque la diversidad cultural se asume, cada vez más, como parte intrínseca de nuestros modelos culturales. Abdallah-Preteceille (2001) indica que la cultura está en continuo cambio y lo que realmente tiene importancia, en todo este proceso evolutivo, es el valor de la comunicación; lo esencial no está en la fusión de las culturas sino en analizar lo que sucede entre los individuos y los grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes, comprender los usos sociales y comunicativos de la cultura, teniendo en cuenta que las vías por donde se produce la adquisición de lo cultural son muy variadas y complejas: lo que se enseña, lo que se observa, lo que captamos inconscientemente y, en general, todo lo que nos rodea. Por lo expuesto, podemos decir que la cultura está presente en todos los ámbitos de la vida, en el campo social, educativo, religioso, político, jurídico, etc., y por lo tanto son agentes de transmisión todos aquellos grupos o instituciones que están en contacto con ellos.

Cuanto más abierta esté una sociedad a los intercambios con otras aportaciones culturales, más se enriquecerá la identidad cultural propia. Por ello, la cultura, como medio de realización de sus miembros, admite que a través de la información (comunicación) que se recibe de otra cultura se estén modificando constantemente algunos de los elementos que componen una cultura determinada (Linares, 2006). Comprendemos, por tanto, que no todas las conductas sociales pueden ser interpretadas de la misma manera, ya que

se pone en juego las convicciones de cada comunidad arraigadas a través de años de experiencia; es por ello por lo que se debe mantener un diálogo constante a fin de preservar y cultivar lo que realmente sea valioso de otras culturas en cuanto a lengua, creencias, ideas, valores, costumbres, tradiciones, etc.

Una cultura de diálogo supone, ante todo, actitud de respeto a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas del otro, desde la convicción de aceptar la parte de verdad “del otro” y el compromiso real, a través de la conducta con esta verdad compartida. La recuperación de lo humano, según Ortega (1999, 100) “*ha de hacerse desde lo que éste es, desde donde él se expresa, siente y vive, es decir desde la cultura*” porque no se habla de una cultura universal sino de la cultura del aquí y ahora. Los valores, aunque comparten significados universales, se encuentran traducidos en las muy diversas manifestaciones de cada cultura. De ahí la importancia de mediadores interculturales, en una constante adecuación de los significados e interpretaciones, porque no se puede educar si no es en el entorno personal de cada sujeto con su historia particular, sus “circunstancias” y valores concretos.

De todo lo expuesto podemos decir que cultura es costumbres, arte, producciones, creencias, modos de pensar sentir o vivir de cualquier colectivo humano. Todo aquello que el hombre produce en el aspecto material y espiritual en un momento determinado, de modo intencional, todo esto es cultura. En su sentido más amplio, abarca las distintas formas de pensar y sentir de un pueblo y maneras de interpretar la realidad por la sociedad que configura ese mismo pueblo. Todos somos creadores y consumidores de cultura, por eso aquí no hablaremos de cultura, sino de culturas.

Las culturas son cambiantes, dinámicas y abiertas, se aprenden, se transmiten e incorporan simbologías comunes y compartidas por los miembros de los grupos. No existe una cultura fija, estática, eterna e inmodificable. Como ser vivo está sometida inexorablemente a los cambios e incorporaciones culturales de los distintos grupos en los que aquella se expresa y vive. Todo

ello hace que sean necesarios los mecanismos de adaptación pertinentes en cada una de las personas incorporadas a los grupos sociales para conseguir una integración cultural. A este respecto hemos de decir que, aunque los cambios conlleven fenómenos de crisis y conflictos, es la condición (hábitat) en la que la existencia del ser humano como ser cultural se resuelve y acontece.

Tanto los sociólogos como los antropólogos señalan tres características básicas de la cultura:

- a) la cultura engloba una herencia o una tradición social y se transmite
- b) La cultura se aprende, no es una expresión de la constitución genética del ser humano, aun cuando este pueda definirse como un “ser cultural” y que la cultura le sea indispensable para seguir existiendo
- c) La cultura se comparte, lo que significa que es a la vez el producto y el determinante de los sistemas de interacción social humana

Desde este punto de vista se pueden hacer algunas consideraciones acerca de la cultura:

- a) *Carácter de la cultura:* La cultura es dinámica, al igual que sus contenidos y manifestaciones que dependen y son fruto tanto de los que la consumen como de los que la producen. Su pervivencia está condicionada por su asimilación por parte de los miembros que la practican.
- b) *Conveniencia de las culturas:* Una cultura representa, por definición, un consenso social en el marco del grupo de referencia. Sin embargo, la sociedad pluricultural supone, igualmente por definición, la existencia de varios grupos con culturas diferentes y, por tanto, diferentes percepciones del consenso social. La cohesión y la convivencia sociales, necesarias para la cooperación, requieren la

convivencia pacífica de las diferentes culturas desde el respeto a sus propias identidades. Es evidente que no todas las culturas se adaptan plenamente a los valores dominantes de la sociedad democrática occidental, tales como los procedimientos políticos, democráticos (representación política, elección, imperio de la ley, separación de ámbitos civil y religioso, etc.), como el pleno respeto a los derechos humanos. ¿Cuál es el límite del respeto y de la capacidad de integración de las culturas minoritarias en la sociedad democrática de acogida occidental? El límite habría que ponerlo en el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos básicos que nuestra sociedad se ha dado a sí misma mediante procedimientos también democráticos y que constituyen los cimientos de nuestra convivencia. La UNESCO, en el marco de su *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, firmada en París el 20 de octubre de 2005 afirma: “Sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales. Nadie podrá invocar las disposiciones de la presente Convención para atentar contra los derechos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizados por el derecho internacional, o para limitar su ámbito de aplicación”.

Alrededor del término cultura se han manejado multitud de conceptos, tales como enculturación, asimilación, etnocentrismo, socialización, prejuicios, estereotipos o mestizaje cultural, no siempre de signo positivo, pero que a través del tiempo han ido modificándose o sustituyéndose unos términos por otros. Exponemos brevemente algunos de ellos.

## 1.1. ENCULTURACIÓN

A veces el concepto de “aculturación” tiende a confundirse con “deculturación”, es decir, la pérdida de elementos de la propia cultura. Por el contrario, “aculturación” y “enculturación” se consideran sinónimos y ambos se emplean para referirse al proceso mediante el cual una cultura receptora asimila e incorpora elementos procedentes de otra cultura o de otro grupo con los que ha estado en contacto directo y continuo durante cierto tiempo. Se trata del proceso de transmisión de nuevos rasgos culturales desde una cultura a otra. Si nos atenemos a la definición que nos proporciona el *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias Sociales* (2004), se entiende por “enculturación” el proceso global mediante el cual un individuo va adquiriendo los elementos esenciales de su cultura y de otras distintas a la suya que se encuentran en su misma comunidad o sociedad. El resultado de esta adquisición puede originar significados contradictorios en el individuo; estos significados los denominamos con los términos de “aculturación” y “asimilación”. ¿En qué se diferencian? Se produce aculturación cuando dos o más grupos se ponen en contacto, resultando afectada la cultura de uno de los grupos o la de varios. En este intercambio, entre los grupos culturales diferentes, puede ocurrir que uno de los grupos absorba la cultura del otro; este fenómeno lo llamaríamos “asimilación”. La asimilación tiene lugar cuando el grupo minoritario o subordinado es absorbido por otro mayoritario o cultura dominante, con lo que se modifica la cultura del grupo minoritario, dando lugar a una nueva identidad cultural de este grupo.

Todo conjunto de personas tiene, inevitablemente, su propia cultura, pues nadie nace y crece en “tierra de nadie”, necesariamente lo hace en *una* cultura y en *una* tradición. El contenido cultural no viene prescrito en nuestros genes, por el contrario, requiere de un proceso de aprendizaje en el que los adultos enseñan a las nuevas generaciones de forma consciente (planificada, formal, regulada) e inconsciente (comportamiento, lenguaje corporal, entonación, actitudes, etc.) todos aquellos elementos culturales que se

consideran necesarios para poder convivir en una sociedad determinada. Enfatizando aún más el papel que desempeña la información como condición esencial de la cultura John Bonner (1982) señala que la cultura se trasmite a través de la información, especialmente por los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se usa en un sentido que contrasta con la transmisión de información genética transmitida de una generación a la siguiente por la herencia directa de los genes. La información transmitida a través de la cultura se acumula en forma de conocimiento y tradición. Pero el énfasis de la definición estriba en el modo de transmisión de la información más que en su resultado.

Sin embargo, esta sociedad hipercomunicada, caracterizada por la fuerte presencia de las tecnologías y la globalización, rompe con el mito de la transmisión de la cultura de adultos a jóvenes. De manera que los jóvenes no sólo saben localizar la información que necesitan, sino que además, desarrollan nuevos mecanismos para procesar la información derivados del manejo de las TICs. Veen (2002 y 2003) propone que la actual e-Generación, además de usar las nuevas tecnologías, es capaz de desarrollar procesos mentales vinculados a ellas. Son sujetos que actualmente están en la franja de edad de 3 a 16 años y que utilizan tres mecanismos tecnológicos para comunicarse: la televisión y el mando a distancia; el ordenador personal y el ratón, y el teléfono móvil. Entre las capacidades que éstos sujetos han sido capaces de desarrollar, está la capacidad de exploración integrada de la información, la de realizar multitud de tareas de diferente naturaleza, la habilidad para procesar información simultánea, y por último, la habilidad para procesar información de forma no lineal.

Esta misma apreciación la realiza Simone (2000) al considerar que actualmente las nuevas tecnologías permiten el tratamiento y la manipulación simultánea de la información (imágenes principalmente), mientras que la información alfabética, propia de los medios impresos, ha quedado relegada a un segundo plano. Este autor señala que el perfil de usuario de las nuevas

tecnologías comienza a definirse a partir de los avances tecnológicos de los últimos veinticinco años, y considera que el uso de las tecnologías surgidas o desarrolladas a partir de esta fecha, ha permitido identificar cambios en estas dos formas de procesar la información.

Las nuevas tecnologías aún no han llegado al extremo de convertir a las nuevas generaciones en el *Cyborg* del que nos hablaba Steve Mann (2001), pero algunas de ellas se han convertido en un elemento vital para los jóvenes. Por otro lado, el conocimiento y acercamiento de otras culturas, entendido éste como una característica esencial de la globalización de la información que estamos experimentando en la sociedad del conocimiento, permite a los jóvenes desarrollar su propio proceso de mestizaje cultural, seleccionando las señas de identidad cultural que estiman oportunas.

La enculturación no es otra cosa que un proceso de aprendizaje cultural. Este aprendizaje no se da en el vacío, sino en el interior de una cultura. Mediante la enculturación el individuo puede apropiarse de las formas de ser que propone la cultura del grupo al que pertenece y constituirse o llegar a ser un ser humano. En definitiva, es el nudo central de la socialización por el cual se entra en relación con el conjunto de significaciones y códigos de un determinado grupo.

Para Malgesini y Giménez (2000) aculturación es el cambio cultural que se produce cuando dos o más grupos se ponen en contacto, y el resultado puede ser que los dos grupos se encuentren afectados o sólo uno de ellos. El proceso de aculturación por el cual entran en contacto al menos dos grupos culturalmente diferentes, se puede producir de forma espontánea (intercambios económicos, zonas fronterizas, etc.), de forma inevitable como los fenómenos de emigración-inmigración, o de forma forzada a través de procesos de colonización, esclavitud, etnocidio, entendido como la aniquilación de una de las culturas. Por otro lado, dependiendo del tipo de contenido cultural que se aborde en el proceso de aculturación podemos encontrar dos tipos o formas de aculturación: formal, cuando se trata de contenidos culturales que afectan a la

forma de pensar y sentir de los individuos; material, cuando sólo afecta a contenidos culturales que no tienen repercusión en el comportamiento de los individuos.

Cabrera y otros (2000) entienden por aculturación el proceso a través del cual se origina un cambio de actitudes y comportamientos que ocurren, consciente o inconscientemente, en las personas residentes en sociedades multiculturales, o que entran en contacto con una nueva cultura, debido a los procesos migratorios u otros acontecimientos políticos o sociales. Así, el encuentro de una cultura con otra u otras produce unos cambios psicosociales que afectan a la estructura social de los grupos. Estos cambios que se producen no son independientes de las características de los individuos, por lo que el aprendizaje o cambio de actitudes se puede dar en distintos niveles de significación, desde un aprendizaje superficial sobre hechos o acontecimientos históricos o culturales (lengua, costumbres, vestimenta), hasta un aprendizaje significativo cuyos cambios se sitúan a un nivel más profundo: el de las creencias, los valores y las normas, los cuales afectan más permanentemente a los patrones culturales. Aunque algunos valores culturales se pueden modificar fácilmente, otros necesitan el paso de generaciones para que se produzcan. Depende de la sociedad receptora, dentro del contexto de la diversidad cultural donde se produce, que se facilite el proceso de aculturación de forma tolerante, estableciendo redes de soporte social, o por el contrario dificultarlo y crear políticas discriminatorias.

Para García Falcón y García Cabrera (1994) existen distintos niveles de análisis de la cultura, y proponen cuatro variables a tener en cuenta en todo proceso de aculturación: el *grado de visibilidad* es la facilidad con que se pueden observar y analizar individualmente los elementos culturales; el *grado de aprehensión* es la facilidad para captar o conocer el contenido de los elementos que integran la cultura; el *grado de profundidad* es el grado de conciencia en el que están situados los elementos de la cultura; y por último, el

*grado de arraigo* es el nivel de resistencia que se ofrece a la discusión y a las acciones de cambio.

Dentro de las políticas facilitadoras de este proceso de aculturación, Cabrera y otros (2000) expresan que, hasta el momento presente, las personas que entraban en contacto con las otras sociedades y se adentraban en la cultura de la mayoría iban asumiendo sus valores, actitudes y conductas en detrimento de su cultura tradicional. En esta perspectiva se situaban los modelos denominados: “alienación”, “bicultural” o “transicional”. Sin embargo, en la actualidad los investigadores, en un intento de superar esta concepción bipolar del modelo “lineal” y ofrecer una perspectiva dinámica del proceso de aculturación, presentan nuevos modelos para superar esta concepción alienalista de la persona. Entre los diferentes modelos, estas autoras se inclinan por el modelo de “identificación cultural ortogonal” que explican siguiendo la exposición Casas y Pytluk.

El modelo “ortogonal” formula que la identificación con una cultura es esencialmente independiente de la identificación con cualquier otra; es decir, que la identificación de una persona con una cultura no disminuye la capacidad de ésta para identificarse con otra cultura. Esta perspectiva contrasta con la del modelo en el que el proceso de identificación se concibe como un continuo lineal entre dos culturas. Según el modelo “ortogonal”, una persona puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura, y a la vez mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles. De ahí se desprende que la persona puede adquirir competencias culturales en diferentes culturas (Maalouf, 1999). A partir de este modelo se han realizado diferentes investigaciones sobre la identidad étnica y aculturación, con los cuales se intenta proporcionar a los educadores nuevos recursos con los que abordar la integración cultural.

La aculturación también produce cambios de los individuos en el seno de una colectividad que está en proceso de aculturación. Estos cambios van desde los físicos (distinto enclave geográfico, residencia); económicos (distinto

empleo, consumismo, poder adquisitivo); culturales (religión, costumbres, lengua); hasta los cambios psicológicos propiamente dichos (actitudes, habilidades, alteraciones de la identidad) (Muñoz Sedano, 1997). Cada una de estas cuestiones tiene implicaciones para las experiencias sociales; y el tratamiento educativo que se le den (educandos) a sus problemas, pueden ayudarles a descubrir cuál es su identidad cultural para que obren en consecuencia con lo que dicen y sienten.

A pesar de que la familia y la escuela son considerados agentes de enculturación básicos y fundamentales, existen otros agentes que adquieren un creciente protagonismo, día tras día. Concretamente, me refiero a los medios de comunicación de masas. Sin embargo, los medios de comunicación, además de actuar como agentes de enculturación, transmitiendo la cultura dominante de una sociedad, promueven también la creación de su propia cultura, ideología, formas de pensar y de vivir, introduciendo cambios en la manera de comportarse las personas. En ocasiones, el poder de socialización de los medios de masas se ve subestimado, y otras sobreestimado. Ambas posturas pueden considerarse equivocadas o erróneas desde el punto de vista educativo. No podemos negar la influencia que ejercen los medios de comunicación, porque estaremos dejando al niño-adolescente inerme ante los mensajes que aquellos quieran emitir, independientemente del valor ético de los mismos. De igual manera, no podemos negar la interacción del niño-adolescente con los medios de comunicación, porque una de las funciones básicas de cualquier educación es contribuir a la inserción crítica de las nuevas generaciones en la sociedad. Vivimos en la sociedad de la Comunicación e Información, por lo tanto, minusvalorar las opciones de interacción con las Tic o medios de comunicación de masas es un error. Asistimos, por otra parte, a la pérdida del valor de lo humano, de las tradiciones, de lo que nos dignifica como personas, en una palabra, todo aquello que guarda relación con la dimensión ético-moral del hombre, para pasar a considerar el valor del mercado, entendido como el motor sumamente "eficaz" para promover procesos de inhumanidad (Muñoz, 2000). Se enfatiza, de este modo, no sólo la necesidad

de recuperar la formación ética de las personas, sino además el carácter destructivo de la sociedad consumista, hedonista.

Dejando a un lado el laberinto de términos vinculados al proceso de enculturación, nos gustaría señalar que la heterogeneidad cultural en la que nos vemos envueltos, a pesar de los esfuerzos educativos por favorecer la integración, está generando constantes choques culturales, conflictos y tensiones. En ocasiones, los individuos tratan de escapar de este proceso de enculturación. Para ello recurren a diversos mecanismos, como señala Novo (2006):

a) El *aislamiento defensivo*: es el mecanismo mediante el cual se evita todo contacto físico y cultural de una manera parcial o total. Puede llevarse a cabo a través de dos vías: por un lado, la *supresión del contacto social* en el que el intercambio puede llegar a ser económico o de otra índole, pero no así social y cultural; y por otro, la *supresión de los ítems culturales* en la que no sólo se bloquea el intercambio de contenidos culturales o sociales, sino también los de tipo económico.

b) La *adopción de nuevos medios*: es el proceso mediante el cual se adoptan contenidos culturales como medios para llegar a través de ellos a fines propios. Realmente, no se produce una integración cultural, ya que se rechazan sus fines culturales. Se acogen al sistema ajeno para luego ser usado en contra de quienes lo tomaron (ejemplo las religiones sincréticas: santería, espiritismo, etc.).

c) La *aculturación negativa disociativa*: es aquella en la que los grupos crean nuevos ítems culturales que son idénticos o absolutamente distintos a los del grupo contrario, así de esta manera afirman más sus códigos culturales a través de la diferenciación exagerada o la caricaturesca igualdad de los grupos para mostrar sutilmente su diferenciación (Devereux, 1972).

## 1.2. EL ETNOCENTRISMO

El etnocentrismo, en su acepción más “benévola”, es el proceso por el cual un determinado pueblo exagera y realza todo aquello que le caracteriza y que le distingue de los demás. Este vocablo aparece por primera vez en los términos acuñados por los antropólogos para señalar actitudes de prejuicio, así como desconocimiento y desconfianza a las otras culturas. Su rasgo más común es su especificidad ya que en todas las culturas existe la tendencia a juzgar o interpretar las otras culturas de acuerdo con los criterios de la propia. La tendencia a valorar la propia cultura como más relevante, superior y mejor que las otras culturas es lo que denominamos etnocentrismo (Malgesini y Giménez (2000). En definitiva, una tendencia a considerar una cultura como superior a las otras.

Existen diferentes tipos de etnocentrismo en función del aspecto cultural al que estemos haciendo referencia: etnocentrismo educacional, tecnológico, religioso, etc., incluso el etnocentrismo invertido, que es el hecho de considerar que cualquier cultura es mejor que la nuestra. En cualquier caso, el etnocentrismo es la tendencia, actitud de entender y evaluar, desde los parámetros de nuestra propia cultura, otra cultura diferente. Esto conlleva un riesgo importante: resulta bastante difícil enjuiciar otras culturas desde la propia; valorar las tradiciones de otras culturas desde las propias, asumiendo el papel de juez de lo que es bueno o menos bueno, siempre desde una tradición y cultura distinta a la que se juzga. Según Jordán (2001), si queremos conocer y comprender una cultura determinada debemos atender a la percepción que de la misma tienen sus propios miembros. Este autor se posiciona ante el etnocentrismo y lo define como la creencia de estar en posesión de la mejor cultura; la doctrina contraria sería el relativismo cultural. Los que se inclinan por este posicionamiento argumentan que todas las culturas son dignas de respeto y reconocimiento positivo, porque cada una de ellas posee un gran número de elementos valiosos que sirven a una comunidad determinada a sobrevivir y realizarse como tal comunidad. Esta posición no es

compartida por Savater (2005). Para este autor decir que todas las culturas son igualmente respetables equivale a afirmar que da lo mismo cruzar un río por un puente que en balsa o andando por el fondo con una piedra pesada en los brazos. Nuestra posición a este respecto ya ha sido explicitada anteriormente. Se ha de distinguir entre cultura en su conjunto y manifestaciones culturales concretas. La cultura en su conjunto no es evaluable, como mejor o peor que otra, desde otra cultura. Una manifestación cultural concreta, por el contrario, sí lo es en la medida en que se acerca más o menos a un ideal de realización humana. Y los ejemplos los hemos dado arriba.

Otro análisis es el que realiza Abad (1993) para distinguir entre “ellos” los que nos son extraños, y “nosotros” los que pertenecemos como miembros a un mismo grupo cultural. Esta distinción puede llevar a un juicio de valor despectivo hacia el otro que puede conducir al etnocentrismo. Cuando se establecen distancias afectivas basadas en las diferencias étnico-culturales se está en la antesala del rechazo del otro en cuanto tal, no sólo de su “accidente” étnico-cultural. Los genocidios acontecidos en el pasado siglo no son ajenos a esta distancia afectiva, más que intelectual. Auschwitz y los Balcanes son muestras representativas de este fenómeno. El actual enfrentamiento entre culturas, mejor dicho, entre grupos de personas de culturas diferentes, tiene un enorme componente afectivo (actitudes), más que intelectual. Sólo en el reconocimiento del otro y en la defensa de “sus” valores se podrán superar las distancias entre “unos” y “otros”.

El etnocentrismo es un fenómeno lamentablemente de gran actualidad. Es un azote en las últimas décadas que está afectando ya al conjunto de la humanidad. El etnocentrismo étnico-cultural no es más que una reafirmación existencial de los propios componentes étnico-culturales (Altarejos, Rodríguez y Frontona, 2003). Tiene un claro componente psico-social que favorece la aparición de actitudes xenófobas, etnocéntricas, cultivadas y aprendidas en el seno de una comunidad que ha construido su identidad sobre la base de la exclusión y la negación, del enclaustramiento y de la distancia respecto de todo

lo que no sea “lo propio”, mitificando un pasado étnico-cultural que nunca ha existido.

Con frecuencia, al hablar de los distintos grupos étnico-culturales surgen expresiones que traducen etiquetas o rechazos a dichos grupos. Estos juicios sin razonamiento en la forma de proceder para con los otros son los llamados prejuicios. Los prejuicios son actitudes negativas hacia una persona que pertenece a un grupo étnico o cultural distinto al propio, por el simple hecho de pertenecer a “otro” grupo, atribuyéndole además las cualidades rechazables adscritas al estereotipo de tal grupo. Estas actitudes se dan cuando existe una predisposición aprendida para responder de una manera desfavorable a las personas de un grupo étnico o cultural. Es una tendencia unificada, estable y consistente a responder negativamente (García y Sáez, 1998). Es cierto que existe en la psique humana, como afirma Castoriadis (1999), una tendencia a rechazar lo extraño, “lo otro”; existe como una necesidad de clausura en las significaciones simbólicas en las que un grupo social y cultural busca su reconocimiento. “La autonomía, es decir, la democracia plena y la aceptación del otro no son la tendencia natural de la humanidad. Ambas encuentran obstáculos enormes” (Castoriadis, 1999, 192). Pero es también un hecho que se han construido clichés interesados del emigrante que lo convierten en un problema social. Lo que percibimos y cómo lo percibimos está condicionado por prejuicios que son siempre construcciones sociales en las que se entremezclan intereses, temores, proyecciones, etc. tanto individuales como de grupos e instituciones. Todo lo que pensamos sobre determinados grupos forma parte de una especie de subconsciente colectivo que condiciona la manera de ver, pensar y actuar con ellas. Esto se hace especialmente patente con los inmigrantes, y más si son diferentes étnico-culturales, frente a los cuales operan prejuicios muy poderosos sabiamente contruidos.

El etnocentrismo en su grado máximo puede derivar en situaciones de racismo, discriminación, rechazo a todo aquello que sea ajeno o diferente a nuestra cultura. Así pues, el hecho de valorar la cultura propia por encima de

otras formas culturales, impide desarrollar la habilidad de vivir en otra situación cultural diferente a la nuestra, construir una nueva sociedad con las aportaciones de las otras culturas y, de este modo, enriquecernos todos. Esto conlleva enormes dificultades que habrían de ser superadas o minimizadas a través de políticas educativas y sociales.

Aunque existe un consenso generalizado (más bien formal que material) de que la violación de derechos no debe tolerarse, y que las culturas minoritarias han de protegerse, todavía hoy existe el riesgo del etnocentrismo que puede surgir puntualmente ante acontecimientos extremos. No solamente la libertad de expresión es uno de estos derechos, sino que también la tolerancia es un ejercicio indispensable en las sociedades de hoy, que reconocen estos derechos e intentan (no con mucho éxito) aplicarlos en la práctica por el funcionamiento de una convivencia plural.

## **2. IDENTIDAD CULTURAL**

Ya desde el nacimiento del ser humano surgen “circunstancias” o lazos determinantes de su identidad, como la lengua materna, las tradiciones, la lengua, la religión, es decir, la cultura. Todos pertenecemos, de hecho, a varios grupos, unos por naturaleza como el sexo y la raza, otros por la cultura, otros por la profesión, otros por las aficiones, etc. Identificar es singularizar, es decir distinguir algo como unidad en el tiempo y en el espacio discernible de lo demás; supone la representación que tiene el sujeto de sí mismo. Tanto en los individuos como en las colectividades, la identidad no se construye exclusivamente por la diferenciación, sino por un proceso complejo de identificación y de separación, porque la esencia de la identidad radica tanto en la existencia de la diferencia, como en la unicidad; es decir no existiríamos sin el otro, sin lo diferente, sin algo con lo cual el sujeto no pueda contrastarse, diferenciarse y por lo tanto construirse. Para Muñoz Sedano (1997) la identidad personal es “el sentido del yo” que proporciona una unidad a la personalidad

en el transcurso del tiempo. Es el reconocimiento de que mi yo, que participa en lugares y en tiempos diversos a los actuales, es sin embargo idéntico, el mismo yo del presente. El sentimiento del yo precisa la existencia del otro para que se desarrolle. En el reconocimiento de la identidad se identifican dos componentes básicos: el autoconcepto y la autoestima.

El concepto de “identidad cultural” es interpretado de maneras diferentes en las distintas disciplinas. Las teorías psicológicas y sociológicas entienden el término “identidad” desde una perspectiva que capta mejor la relevancia de este término en el tratamiento de la diversidad cultural. Para el prof. Escámez (2002) la identidad se forma en torno a tres ejes fundamentales:

1. *La pertenencia heredada a un pueblo determinado*, la asimilación de su ética histórica y de sus prácticas sociales que se han adquirido exclusivamente mediante un proceso de socialización. La cultura de un pueblo forja la identidad de sus miembros, distinguiéndola de otros grupos. Estas diferencias características determinan la percepción y comprensión de la realidad por parte del individuo.
2. El segundo eje es *el moral*. Este consiste en la percepción que el individuo tiene de sí mismo y en su forma de proyectar su persona y sus objetivos mientras prepara el camino y moldea su vida. El eje moral es la voz interna que tiende hacia la autorrealización última del individuo y que representa la autenticidad, tanto de la persona como de la búsqueda del modelo de sociedad en la que se ve inserto.
3. El tercer eje es *la necesidad del individuo de obtener reconocimiento*, especialmente de las personas más significativas en su vida. Este aspecto de la identidad individual es el encargado de la “negociación y lucha por el reconocimiento”. Completar la búsqueda de la identidad no significa que ésta haya sido elaborada en aislamiento, sino que ha habido un proceso de negociación mediante un diálogo interno y externo con los demás miembros de la sociedad o comunidad. En este sentido,

la continuidad entre los valores que se reciben en casa y los que preconiza la sociedad es un factor decisivo a la hora de desarrollar un sentido de identidad integral y armonizada.

Algunos constructos, como autoconcepto y autoestima están estrechamente vinculados con la identidad, y especialmente tratados en la literatura psicológica. Los exponemos brevemente porque consideramos que son necesarios para un mejor entendimiento de la “identidad cultural”.

a) El autoconcepto, según Rogers (1959), es un elemento estructural de la identidad, constituye el núcleo básico de la personalidad. Es la opinión que tiene una persona sobre su propia conducta y personalidad. Se forma a través de la interacción social en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. El concepto que de sí mismo tiene un sujeto dirige su conducta y determina, en buena medida, las iniciativas que acometerá y la realización que se autoimpone. El autoconcepto físico o imagen corporal incluye las percepciones del individuo sobre su propio cuerpo. El autoconcepto social viene configurado por las percepciones que la persona tiene de los roles sociales que desempeña y del modo en que los representa. Es posible que una persona tenga varios autoconceptos sociales en función de los papeles que ejerce en diversos grupos: trabajo, familia, ocio, escuela.

b) La autoestima es para algunos autores un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos se atribuyen o que creen que los demás les atribuyen. Musitu y otros (1996) definen la autoestima como el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que a sí mismos se atribuyen. Pero no hay una definición comúnmente aceptada de autoestima. Cada autor la define desde su punto de vista particular (Smelser, 1989). Puede decirse, sin embargo, que los autores concluyen en que existen cuatro formas de definir la autoestima. La más básica es el enfoque actitudinal:

a) la definición de autoestima se basa en la idea de que el *self* puede ser considerado como cualquier objeto de atención para el sujeto;

- b) la autoestima se conceptúa como la diferencia entre el *self* real e ideal, siendo la forma más habitual de definirla;
- c) la autoestima se centra en las respuestas psicológicas que las personas sostienen de su *self*;
- d) la autoestima puede considerarse como componente o función de la personalidad.

En la práctica, se dan tantas formas de definir la autoestima como personas intentan definirla (Mruk, 1998). Lo que aparece en todas las definiciones de la autoestima es su origen social. Nadie nace con baja o alta autoestima. Esta se aprende en la interacción con las personas más significativas: padres, amigos, profesores, compañeros, entorno social. Estamos así ante una autoestima “funcional” que hace descansar la autovaloración del sujeto en aspectos que sólo accidentalmente, o al menos no necesariamente, se poseen y modificados estos, aquélla se desmorona. Es una autoestima frágil, precaria y vulnerable, sometida a cambios o vaivenes que no soporta situaciones de cambio en el proceso de la construcción personal. Y el sujeto se valora no tanto por lo que posee o tiene, sino también y más “por lo que es” (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000). Y es el descubrimiento de la persona como valor lo que constituye la raíz y el fundamento básico de las demás valoraciones.

La identidad cultural es una de las dimensiones de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto. Marín (2002), citando los trabajos de Allport (1970) y Erickson (1966) precisa que la identidad se construye en la dialéctica con el otro, sea individuo o colectividad. No hay identidad sin el otro, y al mismo tiempo la identidad colectiva se define por categorías sociales y culturales que están en continua mutación, por lo que la representación de la identidad se constituye como algo abierto, como proyecto. En general, la autora señala que el valor de la diversidad cultural se plantea no como diferenciación

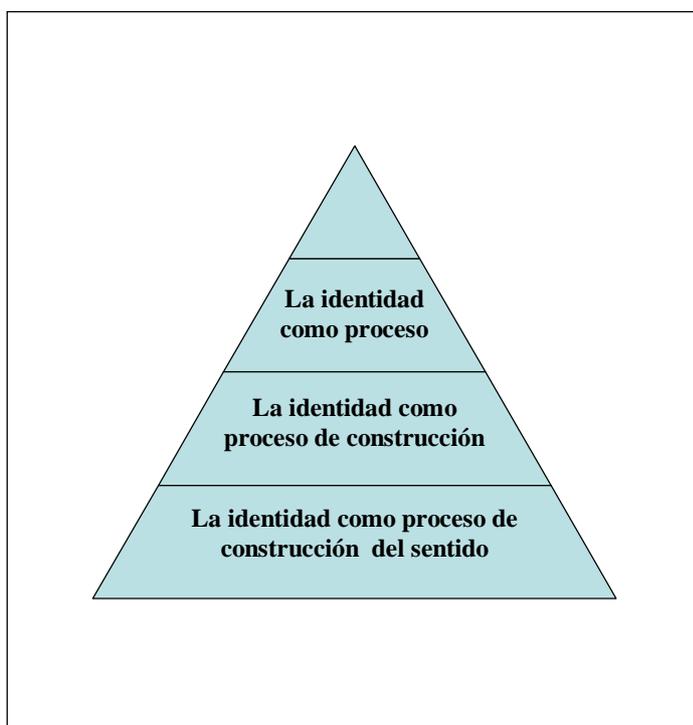
sino más bien como accesibilidad a culturas asociadas a grupos de distintos signos.

La identidad cultural no es algo dado, sino que se construye sobre la base de la experiencia, la memoria, la tradición, así como una amplia variedad de prácticas culturales, sociales y políticas, como son las identificaciones del sujeto con una determinada posición social, tradición cultural o comunidad étnica. Escámez (1999a) afirma que esta identidad es el resultado de la doble pertenencia del individuo a la sociedad; por una parte se encuentra unido a unas tradiciones, y por otra está ligado a la comunidad humana universal. Esta doble pertenencia no supone renunciar a la suya propia, sino que está basada en el respeto, en la necesidad de interacción dialógica con las otras personas, en ponerse en el lugar del otro a la hora de interpretar otras culturas. Essomba (2005) propone a partir de este concepto dinámico de identidad, un nuevo modelo de identidad “renovada”, que seguiría este orden de secuenciación en su realización: la identidad como proceso, la identidad como proceso de construcción y la identidad como proceso de construcción del sentido:

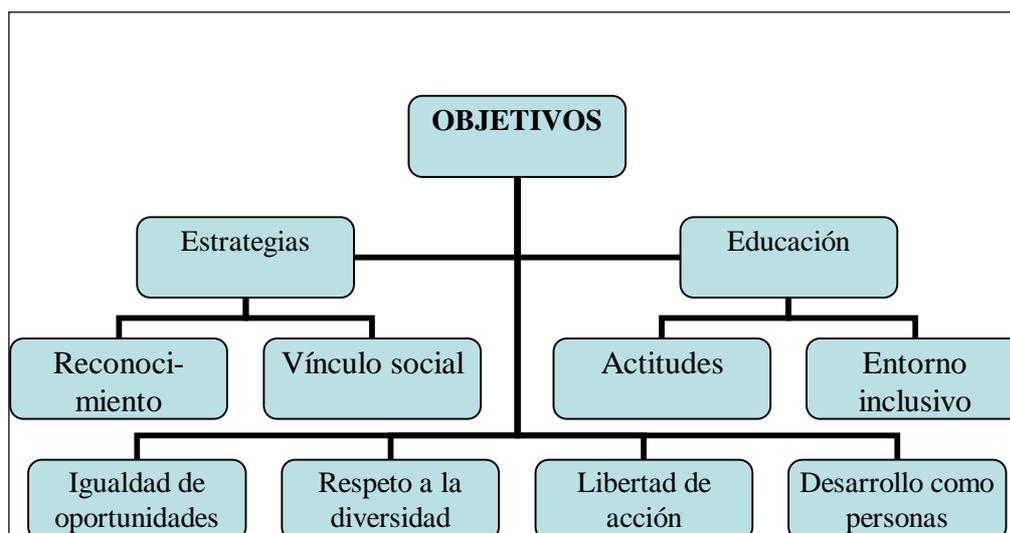
- a) La identidad considerada como proceso: esta identidad se está originando continuamente de acuerdo con los acontecimientos sociales en los que el individuo está inmerso.
  
- b) La identidad considerada como un proceso en construcción: nuestras identidades no son algo estático que nos venga dado; no sólo somos seres pasivos que recibimos unas identidades que provienen del pasado, sino que nosotros mismos somos protagonistas de la construcción de nuestras propias identidades.

*“la gente que vivimos en los inicios del siglo XXI somos personas poliidentitarias, personas que a diferencia de otros periodos históricos nos situamos en un marco y en un entorno en el que desarrollamos múltiples identidades sin que esto suponga una esquizofrenia o una división de la personalidad.”* Essomba (2005, 121).

c) la identidad es un proceso de construcción del sentido: la construcción del sentido se realiza priorizando unos elementos sobre otros. No todos los valores se sitúan al mismo nivel de exigencia; no todos “valen” lo mismo para cada individuo, ni todos encuentran en cada individuo el mismo nivel de compromiso y exigencia. Elegimos unos valores y no otros, y en esos encontramos el “sentido”, la clave en la realización de nuestra existencia. En el siguiente esquema expresamos esta secuencia:



Este concepto de identidad renovada requiere, para su completo desarrollo, que todas las personas tengan igualdad de oportunidades, que se traduce en el reconocimiento efectivo de los mismos derechos y obligaciones en un plano de igualdad cultural y étnica. La práctica de la ciudadanía compleja sería el marco adecuado para la construcción de la identidad cultural propia, abierta al reconocimiento de las otras identidades. En el siguiente esquema exponemos los objetivos y las estrategias de esta propuesta:



En primer lugar, señalamos la estrategia del reconocimiento, es decir, aceptar y valorar la persona del otro en lo que es, en su biografía, costumbres, tradiciones, cultura. En segundo lugar, la persona y la vida del otro no me es indiferente ni ajena, con él me unen lazos de solidaridad. Al menos compartimos la misma casa, y la suerte de uno puede ser también la suerte del otro. El vínculo ético-moral, emocional y afectivo, junto con el reconocimiento, son las estrategias que permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Hoy se está muy lejos de admitir un concepto estático de identidad cultural. Más bien se la entiende como algo cambiante, fluctuante, provisional, fruto de una construcción histórica y producto de unas determinadas relaciones de poder (Bolívar, 2001). La identidad cultural no es un indicador fijo, una sustancia esencial que algunas personas comparten en virtud de su origen, etnia, religión o lengua. La identidad es más bien múltiple, negociable, cambiante, sujeta a permanentes modificaciones: Se puede ser árabe y judío, árabe y cristiano, árabe y musulmán sin contradicción alguna; se puede ser judío y alemán, musulmán y español. En unos tiempos de rápidos cambios las identidades “establecidas” se disuelven y el yo tiene que redefinirse de nuevo a través de múltiples migraciones. No hay lugar para las identidades puras e incontaminadas. La identidad en la sociedad compleja e hipercomunicada se

construye con materiales diversos y mestizos. “Ninguna de las múltiples identidades que asumen los seres humanos en distintas circunstancias es permanente. La identidad cultural tampoco” (García García, 1999, 321). Las culturas, en su sentido más radical, se han construido como un estrato geológico en el que simultáneamente se marcan las distintas capas y la porosidad comunicativa entre ellas. Cada episodio migratorio ha convulsionado el estatuto mismo de la cultura, a la vez que hacía su aporte. Por ello, el respeto hacia las culturas no puede consistir en petrificarlas, momificarlas. Una cultura no es nunca una realidad estática, definitivamente construida, permanente en el tiempo, y menos aún en la sociedad actual, sino una realidad profundamente histórica, moldeable e influenciada por las aportaciones de las otras culturas con las que inevitablemente se relaciona (Ortega, 2004).

Por otra parte, el concepto de identidad cultural se ha presentado como vinculado automáticamente con la cultura de origen, estableciendo una relación necesaria entre identidad y cultura. Con ello se olvida que el proceso de identidad, en tanto que acontecimiento y construcción social, es totalmente circunstancial e histórico, haciendo posibles sucesivas identidades en el transcurso de la vida. La posibilidad de pertenencia de un individuo a más de un grupo cultural simultáneamente y de participar en más de una subcultura, de normas y referencias no necesariamente coherentes entre sí, multiplica los entrecruzamientos de identidades e impide la identificación automática de individuo con grupo cultural. Si antes, en las sociedades tradicionales, la pertenencia a un grupo cultural excluía todas las demás, ahora el individuo puede elegir y participar de varias subculturas, debilitando con ello los lazos de filiación con sus grupos de origen (Abdallah-Pretceille, 2001).

El prof. Jordán (1996) describe el itinerario en la construcción de la identidad cultural en la población inmigrante, resaltando las dificultades que encuentran los inmigrantes de la segunda generación para su identificación cultural. Por una parte, deben apropiarse de los valores propios de su cultura de origen, y por otra, no son ajenos a las influencias de su entorno. Ante la

pregunta de con quién debe identificarse el joven, el autor transmite la responsabilidad a la comunidad escolar, la cual debería procurar la eliminación de estereotipos y prejuicios, y ayudarles a definir una identidad propia conservando lo que deseen del programa cultural familiar, de una manera armónica y madura en un proceso de consenso y negociación compartida. Maalouf (1999, 27) expone bien el camino recorrido por él para integrar las diferencias en un conjunto armónico en permanente cambio: "Igual que otros, yo a veces me veo haciendo lo que podríamos llamar examen de identidad. No trato con ello de encontrar en mí una pertenencia esencial en la que pudiera reconocerme, así que adopto la actitud contraria: rebusco en mi memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de mi identidad, los agrupo y hago la lista, sin renegar de ninguno de ellos".

### **3. MESTIZAJE CULTURAL**

Son muchos los autores que contraponen, frente a este sentimiento de identidad, una nueva forma de fusión, el mestizaje cultural. El término mestizo, si nos atenemos a su significado etimológico, según el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992) proviene del latín "mixtus" que significa mezcla, mestizo, hijo de padres de distinta raza (originariamente de india y blanco); biológicamente se aplica a los animales y a las plantas procedente de cruces y se refiere a la combinación genética en la procreación de un nuevo individuo con rasgos permanentes, que no son un mero intercambio ni una simbiosis, sino una nueva creación de la vida.

También es un término frecuentemente utilizado al referirse al cruce de culturas que trae como resultado la creación de algo nuevo, distinto a las partes mezcladas. El mestizaje no es la mera interrelación, más o menos superficial, de unas culturas con otras sino una interacción profunda y directa. Se trata de un cambio social manifestado en fusiones de pueblos y culturas que han originado a su vez nuevos usos y costumbres en el modo de vivir la

tradición y las prácticas sociales (Roque, 2002). Desde esta perspectiva es a la que nos referimos cuando hablamos de mestizaje cultural como cruce de culturas. Hay autores que han utilizado el término de hibridación para abarcar las distintas mezclas culturales, García Canclini (1989) sostiene que la hibridación es la modificación de las identidades en amplios sectores populares que al cruzar elementos de varias culturas son ahora multiétnicos y políglotas. La inmigración ha contribuido sobremanera a crear esta fusión de pueblos, y la consecuencia de estos desplazamientos a países más desarrollados tecnológicamente, es que las sociedades cada vez están más mezcladas y son más y más mestizas, por lo que se precisan nuevas formas de tolerancia y comunicación para hacer frente a una nueva realidad social compleja.

El fenómeno del mestizaje, cada vez más frecuente e intenso en la sociedad europea, se puede enfocar, según Castiel (2001), desde perspectivas distintas: a) volver a las raíces; b) aceptar una globalización de la cultura; o c) una tercera posición que podría denominarse “traducción cultural”. La primera respuesta supondría el suicidio cultural de esa comunidad y la condena al aislamiento social. Ningún grupo humano en la sociedad global puede sobrevivir sin lazos o vínculos con el resto de los grupos. La segunda opción supone la desaparición de los elementos o componentes culturales a través de los cuales el grupo se reconoce. Constituyen su tarjeta de identidad. Y en lugar de resolver un problema generaría otros nuevos. La tercera opción la considero más adecuada. Los individuos de un grupo cultural viven inmersos en otra cultura, pero mantienen sus vínculos con la cultura original. Estas personas negocian con las nuevas culturas sin ser asimiladas por ellas y conservan sus propios rasgos que no los quieren perder, sino mantener. El resultado es que nunca estarán unificadas ya que son el producto de varias historias y culturas interconectadas, pertenecientes a una y a varias culturas al mismo tiempo. Estas personas pertenecen a culturas híbridas y renuncian a soñar con la restitución de una identidad cultural perdida; sus culturas están traducidas a esta nueva expresión de integración social. Castiel percibe que la tendencia va

a ser trabajar con estas culturas traducidas, respetando la cultura expresiva de cada individuo.

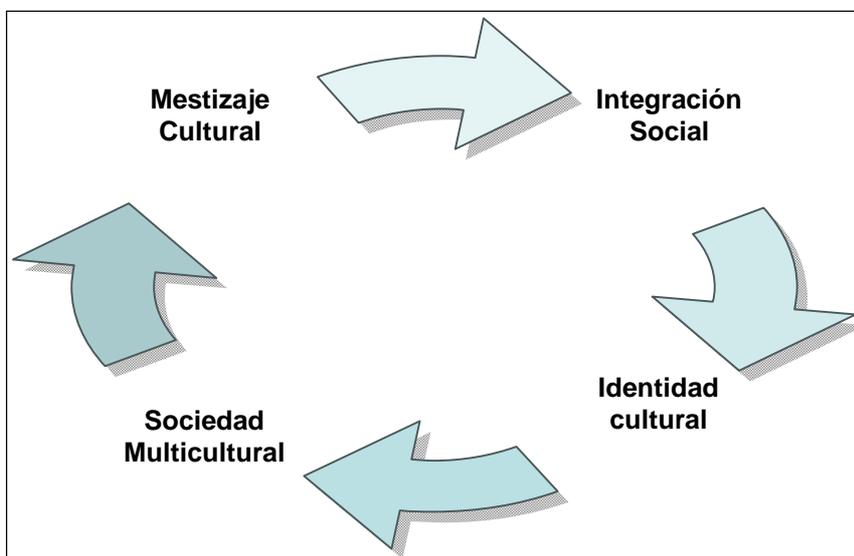
A este respecto Etxeberría (2004) manifiesta el deseo de acabar con los conflictos identitarios y propone que los grupos culturales que se vayan fusionando entre sí, creen una nueva cultura que realice la síntesis de lo mejor de cada una, en un mestizaje “tenue” para referirse a los préstamos entre culturas que siguen deseando mantener su identidad, pero que un mestizaje “fuerte” pueden llevarles a la asimilación de una cultura sobre otra. Desde esta postura el mestizaje cultural se presenta como una propuesta frente al racismo y a la exclusión. Estamos de acuerdo con este autor cuando indica que la integración de los otros no debe hacerse en lo que llamamos “nuestra” sociedad, sino que ha de producirse en una sociedad distinta, en otra que se enriquece con las aportaciones de otras culturas, de lo contrario estaríamos hablando de asimilación. No se puede partir de un concepto de identidad como algo estático y construido. Una identidad cultural es algo fluctuante, cambiante y sujeta a permanentes modificaciones. En unas sociedades multiculturales no hay lugar para las identidades puras, ni el individuo automáticamente se identifica con la cultura heredada, ni se reduce su ámbito de relaciones al espacio del grupo o familia de origen, sino que la identidad se construye con materiales diversos y mestizos de donde nacerá una nueva identidad con las aportaciones de otras culturas. En este sentido podemos hablar de mestizaje cultural.

El mestizaje cultural no debería ser visto como algo negativo, sino más bien la vía natural a la que habrán de acomodarse tanto las personas concretas como los grupos sociales para dar lugar a realidades culturales, distintas a las heredadas. En una sociedad mestiza hay que buscar nuevos puntos de reflexión, y es en este contexto en el que los autores Jordán, Ortega y Mínguez (2002) proponen la enseñanza de los valores socio-morales como eje vertebrador de la sociedad; serán ellos los que ayuden al joven en el proceso de identificación y asunción de nuevos valores culturales. La validez de esta

propuesta se basa en que la comunicación precisa de un mismo código de interpretación, en el que los interlocutores se puedan entender porque se produce en el seno de sus mismos elementos culturales.

#### 4. INTEGRACIÓN SOCIAL

En el siguiente esquema he querido reflejar cómo la integración social supone un continuum entre identidad cultural, sociedad y mestizaje cultural.



“Las terminologías, escribe Habermas (1999, 107), son cualquier cosa menos inocentes; sugieren una determinada visión”. Con el término “integración” se está haciendo un uso indiscriminado del mismo. A veces se identifica con la “asimilación” esperando que los inmigrantes se apropien de las costumbres, valores, sistemas de vida, lengua, en una palabra: de la cultura de la sociedad receptora. El objetivo es que dejen de ser diferentes para convertirse en “uno de los nuestros”; que adquieran el conocimiento adecuado de “nuestra” cultura, de “nuestra” historia para prosperar en “nuestra” sociedad.

Pero, ¿quiénes se deben integrar?, ¿en qué condiciones? Kymlicka (2003) propone una integración de los inmigrantes en “términos justos”. A saber: a) reconocer que la integración no se produce de la noche a la mañana, sino que es un proceso largo y difícil que avanza a través de generaciones; b) asegurar que las instituciones comunes en la sociedad receptora proporcionen el mismo grado de respeto, reconocimiento y prestaciones a las identidades y las prácticas de los inmigrantes que estos muestran hacia las identidades y las prácticas del grupo mayoritario. Kymlicka pone el acento en la necesidad de preservar las señas de identidad nacional de la sociedad receptora y sólo contempla la adaptación de la población inmigrante. Se parte de un concepto erróneo de integración. La integración social del inmigrante, del diferente cultural y étnico, “no se da”; no consiste sólo en “darle” derechos en un acto de altruismo. Los derechos “se tienen”, son el reconocimiento de la dignidad de toda persona, de la legitimidad de las leyes, de la igual dignidad ciudadana, de la exigencia recíproca de convivencia en una sociedad plural y del cumplimiento de las leyes (Ortega, 2004). La verdadera integración implica la igualdad de derechos y obligaciones de los ciudadanos (autóctonos e inmigrantes), el respeto a la cultura de cada grupo o comunidad como forma de vida y de expresión de unos determinados valores, y la voluntad compartida para construir entre todos una sociedad integrada por las aportaciones culturales de todos que minimice el peligro de una sociedad “balcanizada”.

La integración está considerada como la capacidad de confrontar e intercambiar valores, normas y modelos de comportamiento, tanto por parte del emigrante como por la sociedad de acogida, en una posición de igualdad y de participación. Por lo tanto, se da una verdadera integración cuando se produce la inserción de los diversos grupos diferenciados, con plenos derechos como ciudadanos en la sociedad que les acoge. La integración entendida de esta manera lleva consigo la negociación y la superación de las diferencias, lo cual se traduce en igualdad real de oportunidades y derechos y respeto a todas las identidades culturales (Jordán, 2001).

Comparto con el autor que esta integración sólo será posible realizarla en la conjunción de los diferentes ámbitos en los que se va a desenvolver el educando, pero además se deberán crear espacios de convivencia en los que se negocien los derechos básicos, se respeten todas las identidades culturales y se cree un compromiso mutuo de cumplir aquellas propuestas y valores que se han elegido como comunes. Kymlicka (1996), en el análisis que efectúa de las sociedades modernas, expresa que las minorías nacionales desean seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte; mientras que los grupos étnicos lo que desean es integrarse en la sociedad que conviven y que se les acepte como miembros de pleno derecho de las mismas. No es intención de estos grupos convertirse en una nación separada y paralela a la sociedad de acogida, sino modificar las instituciones para que sean más asequibles al grupo. Su ideal de una sociedad multicultural es la de una organización basada en la igualdad de derechos de todos los individuos, y en la posibilidad de que existan diversas culturas comunitarias en donde cada una respete su lengua, sus costumbres, su religión. Este autor participa al mismo tiempo de la idea de una sociedad democrática donde los hijos de los emigrantes abandonen sus propias culturas y establezcan lazos de igualdad con su grupo de edad. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos que encontramos en este análisis reside en la preocupación que sienten los emigrantes por la identidad cultural; de hecho la experiencia así nos lo confirma que la primera generación de emigrantes refuerza su sentimiento de identificación con el país de origen bien por nostalgia o por reacción a un ambiente hostil.

A propósito del proceso globalizador de las culturas, Jarauta (1999) aboga por una futura sociedad en donde exista una comunidad liberal de grandes dimensiones, cuyo sujeto sea el resultado de un proceso complejo de interrelaciones culturales y políticas, y en el que el respeto y el reconocimiento del otro posibiliten dinámicas abiertas y flexibles para una auténtica integración.

Para Ortega (2004), la verdadera integración se consigue a través de la educación intercultural. La integración no supone pertenecer a una sociedad que esté definitivamente hecha. Ninguna sociedad es una página ya escrita, ni tampoco en blanco donde todo está por escribir. Más bien es una página que se está escribiendo y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad. Maalouf (1999, 56) lo expresa con estas palabras: “Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los “unos”: cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra, y después a los “otros”: cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor”. La verdadera integración debe saber conjugar la identidad personal con la identidad cultural, el sujeto individual con la comunidad cultural. Este autor propone un modelo basado en “la ética de la alteridad”. Esta es una propuesta en la que se integran estos dos conceptos: el reconocimiento del otro como individuo y su acogida social como miembro de una comunidad.

Comparto la posición del prof. Ortega al afirmar que la integración implica el compromiso de trabajar en un proyecto común de sociedad, en el que intervengan al mismo tiempo padres, profesores y alumnos. Nos inclinamos al mismo tiempo por el aprendizaje de unos valores morales y cívicos. Este aprendizaje de valores requiere un modelo vicario que el joven lo logrará, en un principio, en su referente cultural más cercano que es la familia; más tarde otros referentes surgirán en competición con el modelo familiar a los que la educación deberá dar respuesta.

## **5. EL MULTICULTURALISMO**

El término multiculturalismo ha ido evolucionando desde sus orígenes en los años sesenta y son muchas las interpretaciones que se dan del término, aunque casi todas convergen en un mismo sentido. Cuando hablamos de multiculturalismo nos estamos refiriendo a la convivencia que se da en grupos

de personas identificadas con culturas varias y que comparten un mismo espacio. Esta presencia de culturas ha tenido incidencia en los modelos de las políticas de los gobiernos, que han tenido que programar leyes y normativas a fin de dar respuesta a esta nueva situación social. El multiculturalismo consiste también en el derecho que tiene cada grupo cultural a ser diferente, afirmando su identidad frente a posibles actitudes asimilacionistas de la cultura mayoritaria.

Hasta fechas recientes se podían contemplar en el discurso teórico de la multiculturalidad dos grandes tendencias, no siempre bien definidas ni delimitadas. Por una parte la asimilación cultural como búsqueda y deseo de homogeneidad frente a la diferencia, y por otra la defensa de la diversidad que se basa en el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas mayoritarias y minoritarias. Pero podemos señalar una tercera postura, fruto del contacto de unas culturas con otras que lleva al inevitable mestizaje (Molina, 1994), posición con la que fundamentalmente estamos de acuerdo.

Podemos decir, por el curso de la historia, que la mayoría de los países han sido siempre multiculturales, formados por un conjunto heterogéneo de grupos étnicos y lingüísticos. Los fuertes movimientos migratorios de estas últimas décadas y sus consecuencias, en cuanto a desarraigo de la población e integración de las minorías sociales, han sido elementos decisivos a la hora de plantear los problemas del multiculturalismo. El análisis y reflexión sobre esta situación lleva a los siguientes planteamientos: por una parte las razones que fuerzan a masas de población a abandonar sus lugares de origen en busca de nuevas formas de subsistencia, y por otra, una exigencia ante los gobiernos a fin de que arbitren políticas solidarias y tolerantes en las sociedades receptoras. En este mismo sentido se expresa Jarauta (1999) cuando indica que el inicio del siglo estará caracterizado por un modo de vida en el que van a tener parte activa en el cambio todos los agentes sociales, tanto los educadores, los mediadores culturales, los asistentes sociales o los políticos y en donde la educación participará plenamente en dicho cambio.

Ante esta diversidad cultural aparecen nuevos modelos de sociedad que configuran el complejo panorama de las sociedades abiertas y democráticas. No obstante, ello no quiere decir que el modelo de algunas sociedades más avanzadas tecnológicamente es el que se ha de seguir; de hecho se corre el peligro de desarticular modelos conocidos, centrados en unas formas tradicionales, sin haber asimilado otros valores complementarios (Roque, 2002).

Así contemplamos que, bajo la etiqueta del multiculturalismo, se han desarrollado multitud de propuestas no siempre coincidentes. En expresión de Lamo de Espinosa (1995,18) *“entiendo por multiculturalismo la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas, el respeto a las identidades culturales no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino al contrario, como camino más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje”*. Esto supone, además, incluir aquellos aspectos que se refieren a la sociedad civil, como es la participación en la vida pública y social de todas las personas, con independencia de su identidad cultural, religiosa, étnica o lingüística.

Las culturas, al igual que sus diversas manifestaciones, nacen, se transforman y pueden morir cuando carecen de capacidad para responder a los nuevos retos que la vida plantea. Según Escámez (1999a), los problemas derivados del multiculturalismo, pueden venir de la difícil convivencia con los distintos grupos en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas. La cuestión a debatir no proviene, por tanto, de la existencia de diferencias entre las culturas, sino de los puntos de encuentro entre las personas con distintos bagajes culturales en una comunidad político-social donde existe una cultura dominante.

Cuando una cultura muestra su superioridad frente otras, las restantes se encuentran en inferioridad, debiendo tomar elementos de la cultura mayoritaria, porque no encuentran, en su propia estructura, elementos suficientes para sobrevivir (Jordán, 1996). Este problema es mayor desde el

momento en que una sociedad determinada comienza a percibir su realidad multicultural como dificultad para mantener la cohesión social de sus miembros. Jordán indica que sólo cuando estas sociedades multiculturales hacen frente a la complejidad del sistema, respetando los derechos de las minorías y percibiéndolo como un enriquecimiento intercultural, es entonces cuando se está proporcionando unas vías de solución para mantener la supervivencia de las mismas.

En el siglo XXI lo que se reivindica no son solo soluciones concretas de los estados (eliminación de prejuicios o estereotipos), sino una mayor consideración a la participación política y social de los programas culturales existentes, así como un mayor reconocimiento de una ciudadanía multicultural expresado en sus leyes. Si bien es cierto que todas las sociedades a lo largo de su historia han sido multiculturales en función de complejas evoluciones, la multiculturalidad se ha extendido y ha adquirido renombre a causa de las exigencias sociopolíticas relacionadas con procesos democráticos, por la mayor interdependencia entre los países, por un cierto relativismo cultural que ha ido surgiendo a lo largo del tiempo.

El fenómeno de la multiculturalidad ha tenido su consecuencia inmediata en los planes educativos de los gobiernos, de tal forma que en los estudios comparativos que Bartolomé (2000) efectúa sobre las transformaciones curriculares en la Educación Secundaria en Europa, desde la perspectiva multicultural, se pueden observar indicaciones claras que tienen en cuenta esta nueva realidad social:

- incorporación de objetivos educativos que supongan una clara referencia a la identidad cultural de cada grupo o individuo, y a la toma de conciencia del reconocimiento de todos los seres humanos como semejantes, independientemente de la cultura a la que pertenezcan.
- introducción de forma transversal de materias específicas sobre la educación intercultural y la enseñanza de nuevas lenguas extranjeras

para una mayor comunicación entre los grupos a nivel local e internacional;

- valoración del aprendizaje cooperativo como metodología clave en la adquisición de habilidades y actitudes que permitan la integración grupal, conocimiento y valoración positiva de los otros culturalmente diferentes.

Nuestra posición respecto al multiculturalismo coincide con la de Kincheloe (2000). El multiculturalismo es un hecho sociológico, no una opción educativa. Representa la descripción de un fenómeno social en el que unos grupos culturales coexisten con otros grupos diferentes culturales sin que entre ellos haya voluntad o proyecto de compartir objetivos y estrategias para la construcción de una sociedad integrada con las aportaciones de todos los grupos.

La orientación dominante hoy en países como Reino Unido o los Países Bajos entiende el multiculturalismo como un reconocimiento y respeto de los grupos y sus culturas respectivas, pero no como un objetivo que lleve a la integración de los mismos en la sociedad. El argumento principal de la crítica que se hace al multiculturalismo es que esta concepción pone demasiado énfasis en la vinculación al grupo original, en los símbolos y en las creencias de la comunidad original y, por tanto, desplaza al individuo a favor del grupo étnico, cultural o religioso (Van Orden, 2006). En este sentido, el multiculturalismo al priorizar las culturas minoritarias de los recién llegados, fomenta la separación e impide a los que siguen llegando integrarse en la sociedad de acogida, dado que se ven inmediatamente absorbidos por su respectivo grupo étnico, cultural o religioso, y quedan abocados a la marginación.

Otro argumento en contra del multiculturalismo es la falta de tradición democrática en los países de los recién llegados, y por lo tanto, su incapacidad para aportar una serie de valores que sean compatibles con los valores que

ofrece la sociedad de acogida. Los adversarios del multiculturalismo no rechazan el concepto de igualdad ante la ley, ni el derecho a la integración y el ejercicio de la ciudadanía. Proponen sustituir el discurso del multiculturalismo por una propuesta de ciudadanía que sea suficientemente amplia como para dar cobertura a valores comunes que permitan una identificación incondicional de todos los miembros de la sociedad en la cultura dominante. Esta propuesta es la actualmente vigente en el Reino Unido y en los Países Bajos (Van Orden, 2006).

Un enfoque distinto del multiculturalismo se encuentra desarrollado por Marco Martiniello (2005). Este autor basa su análisis en el multiculturalismo norteamericano. Identifica una nueva corriente en la teoría política que denomina “cosmopolitan multiculturalism”, la cual distingue del “pluralist multiculturalism”. El “multiculturalismo pluralista” se basa en la idea de que el mundo social está dividido entre distintas culturas que, a su vez, están separadas por fronteras, normalmente infranqueables. Así, tanto la identidad de individuo como sus relaciones con el entorno social, están determinadas exclusivamente por su afiliación con el grupo cultural al que pertenece. Además, cada individuo necesita solamente una identidad para dar sentido a su vida, y el reconocimiento de la misma es lo que condiciona su participación en la vida política, económica y social. Éste es el multiculturalismo más frecuente y más aceptado por los teóricos del multiculturalismo en el mundo norteamericano. El “multiculturalismo cosmopolita” se basa en un concepto de la identidad múltiple y en la idea de la flexibilidad o permeabilidad entre las fronteras culturales.

Se podría decir que el multiculturalismo es un concepto sociológico que si bien parte de la existencia de diferentes grupos étnicos y culturales en un mismo espacio social, su visión y tratamiento de los problemas que esta coexistencia representa se realiza más bien mediante el reconocimiento y el mutuo respeto y, desde luego, la participación política, pero manteniendo los espacios propios de cada cultura.

## 6. EL INTERCULTURALISMO

El interculturalismo supone partir de un nuevo concepto de ciudadanía en el que todos los ciudadanos, integrantes de una sociedad comparten, por igual derechos y deberes. Es lo que se denomina ciudadanía integrada y compleja. A partir de esta nueva concepción de ciudadanía las políticas de los gobiernos, en las últimas décadas, se han caracterizado en asumir no solo un concepto filosófico de interculturalidad, sino también en poner en marcha planes formativos en la educación específica de sus ciudadanos para ayudar a la creación de sociedades más abiertas y tolerantes. Lo que ha tenido incidencia en todos los sistemas educativos que han modificado sus programas basándose en el conocimiento, comprensión y respeto de la diversidad cultural.

Para el interculturalismo las diferentes culturas existentes en el ámbito social no constituyen compartimentos estancos, sino que conviven e interactúan en un diálogo enriquecedor del que se produce como consecuencia un proceso de integración y de cambio común que afecta a las dos partes: a la cultura dominante y a la cultura de los grupos minoritarios inmigrantes.

El interculturalismo no ha sido estudiado y desarrollado con tanta intensidad y extensión como el multiculturalismo. Su trayectoria es corta y su afirmación como pensamiento político-social necesita aún más estudio y evaluación de parte de la literatura científica. Su desarrollo como teoría sociopolítica es limitado por cuanto se ha ceñido en sus comienzos al ámbito educativo y de los programas específicos de intervención social, y no se ha formulado como una concepción política general de integración social. Se puede decir que la aplicación del interculturalismo se ha producido, casi exclusivamente, en el ámbito de la educación, y que incluso en este campo su desarrollo se ha producido de manera bastante rápida y espontánea, sobre todo en el ámbito francófono (Abdallah-Pretceille, 2001).

El término Interculturalismo es más reciente que el de multiculturalismo y aparece, como hemos dicho, fundamentalmente en el campo educativo aunque su significado sigue estando todavía en proceso de evolución (mestizaje, pluralismo, diversidad cultural). Este vocablo muy usado en Europa tanto por sociólogos, pedagogos y educadores, antropólogos y psicólogos tiene en el momento actual una fuerte aceptación por parte de la cultura europea como medio de expresar una dinámica social compleja y así reemplazar las carencias que el término multiculturalidad presentaba. En este sentido se expresa Perotti (1997) cuando afirma que la sociedad intercultural es un proyecto político que partiendo del pluralismo cultural ya existente en la sociedad no se limita a la mera yuxtaposición de las culturas sino que tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural.

Cuando nos referimos a la acción dirigida para crear una convivencia tolerante y pacífica entre sujetos de la misma comunidad estamos planteando una educación intercultural. Es verdad que, en ocasiones, los contactos entre culturas han sido más bien un espacio de conflictos interculturales y étnicos que de intercambio cultural. La causa de estos conflictos ha generado frecuentemente posturas etnocéntricas o estereotipos negativos, por ello la educación pretende que se reduzcan estas confrontaciones a través de la comunicación, el respeto y el diálogo. Es decir, una educación que lleve a la aceptación de la persona del otro, a su reconocimiento como persona, cualquiera que sea su cultura, lengua o religión (Ortega y Mínguez, 2001). Esto nos aproximará a reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos sino simplemente preferibles y que las otras culturas también tienen contenidos valiosos.

Los modelos interculturales han ido avanzando según ha ido evolucionando la sociedad. Casanova (2005) opina que la forma de interpretar la realidad social desde el multiculturalismo acentúa las diferencias, por lo que es necesario replantearse este modelo y optar por otro más respetuoso con los

grupos culturales diferentes presentes en la sociedad que haga posible una nueva forma de convivencia entre las distintas culturas.

El multiculturalismo es la concepción sociopolítica más arraigada en el mundo anglosajón. Es la corriente que más peso sigue teniendo en el marco de las políticas gubernamentales de integración social. No es, en realidad, que las políticas gubernamentales hayan hecho una opción ideológica sobre una u otra aproximación teórica al campo de la diversidad cultural. Es que el multiculturalismo precede en el tiempo y en la experiencia al interculturalismo; y que el interculturalismo surge fundamentalmente con la intención de subsanar los defectos y fracasos del multiculturalismo en su objetivo último de integración social. Defectos y fracasos del multiculturalismo que se concretan principalmente en el problema de la relación entre grupos y en la consecución de la cohesión social.



## **BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO 2: LAS ACTITUDES EN LOS ADOLESCENTES**

#### 1. Aproximación al concepto de actitudes

##### 1.1. Características de las actitudes

##### 1.2. Los componentes de las actitudes

#### 2. La Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen

##### 2.1. La necesidad de elegir una teoría sobre las actitudes

##### 2.2. El modelo de Fishbein y Ajzen

##### 2.3. Relación entre los elementos del modelo

#### 3. La evaluación de las actitudes

##### 3.1. Instrumentos de medida de las actitudes:

La Escala de actitudes



## **CAPÍTULO 2**

### **LAS ACTITUDES EN LOS ADOLESCENTES**

#### **1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACTITUD**

La importancia e interés de las actitudes, como objeto de estudio en diversas ciencias, radica en el hecho de que ésta no se encuentre vinculada exclusivamente a ninguna escuela o tendencia particular; de que se trate de un concepto que escapa a la problemática herencia-ambiente, pero sobre todo, porque las actitudes condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales (Ortega, 1986). No obstante, si nos remontamos al origen del concepto de actitud, podemos comprobar que la Psicología Social y la Sociología han destacado especialmente, entre todas las demás ciencias en el estudio de las actitudes. Este término aparece por primera vez en 1.862 de la mano H. Spencer quien definía las actitudes como patrones disposicionales que están en la mente del individuo y que facilitan las respuestas de los individuos frente a determinados estímulos. El éxito de este constructo acuñado por H. Spencer fue tal que durante mucho tiempo la psicología social se centró exclusivamente en el estudio de las actitudes.

Los sociólogos que desde siempre habían estado preocupados por describir los motores que impulsan la conducta social, encontraron en este concepto de “actitud” la explicación necesaria a los comportamientos de los ciudadanos. De tal modo que dada una actitud necesariamente tendremos una determinada conducta social. Durante mucho tiempo se entendía la actitud como la única variable responsable de las conductas sociales,

llegando a afirmar que si se conocían las actitudes de las personas se podían determinar, predecir o conocer cual sería el comportamiento de las personas ante una determinada situación social. Pero no solo eso, pues entre las actitudes y la conducta social existe una relación bidireccional, donde dada una actitud social se da una determinada conducta social, y viceversa, dado un determinado comportamiento social podemos determinar las actitudes de las personas.

LA PIERE (1934) en un sencillo estudio realizado con una pareja de joven de Chinos recorrió 250 hoteles y restaurantes de diversos puntos de EEUU y tan sólo en uno de ellos se negaron a atenderlos. Sin embargo cuando La Piere escribió a todos y cada uno de los establecimientos visitados preguntando si aceptaban clientes Chinos, el 50% respondió y de ellos 92% dijo que no. Este estudio puso de manifiesto que esa supuesta reciprocidad o linealidad entre actitud y conducta no se da en todos los casos, es decir, las actitudes no siempre se traducen en unas determinadas conductas y además, tampoco podemos asegurar al 100% que todas y cada una de nuestras conductas respondan necesariamente a unas determinadas actitudes. Ahora bien, tampoco podemos negar la relación existente entre las actitudes y el comportamiento de las personas. Es cierto que gran parte de nuestras conductas se explican mediante las actitudes, pero no podemos caer en el extremismo radical de pensar que todas nuestras conductas se deben a las actitudes. Los seres humanos también actuamos impulsados por otros motivos.

En esta misma línea, son muchos los estudios que investigan sobre los factores que intervienen en el interés del alumno hacia el aprendizaje. Efectivamente la actitud del alumno así como la actitud de profesor en la clase son elementos esenciales, pero no exclusivos. En una revisión bibliográfica de los elementos que están relacionados con la valoración y el interés que los alumnos tienen hacia las clases de Educación Física, Moreno y Cervelló (2004) señalan: la preparación o capacitación del

profesor, la motivación del alumno, el contenido del currículo, la práctica deportiva extracurricular del alumno o de algún miembro de su unidad familiar, el género del profesor y del alumno, persistencia ante las dificultades...y acaban concluyendo que las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumno. Como indica Reeve (1996), las necesidades de los estudiantes, cogniciones y emociones son las fuentes primarias de motivación que influyen en el inicio y modificación de la conducta de aprendizaje.

Actualmente, se ha popularizado mucho el término actitud, lo que supone un reconocimiento de la importancia que este concepto tiene en todos los ámbitos en los que se encuentra presente el ser humano: escolar, familia, social,... De forma general y coloquial se entiende como una postura que expresa un estado de ánimo o una intención, como una visión del mundo. Su interés radica en que se tratan de elementos valiosos para predecir conductas, ayudan a establecer la propia identidad o la concepción de sí mismo, y se encuentran en la base de una serie de situaciones sociales.

El concepto de actitud nace del intento, por parte de los psicólogos sociales, sociólogos, filósofos, de explicar la conducta humana. Con esta finalidad, Gordon Allport dedicó todo su trabajo a estudiar la conducta humana, poniendo de manifiesto en sus teorías que las necesidades de supervivencia constituyen uno de los factores desencadenantes de la conducta humana fuertemente vinculado a lo genético, a lo heredado, pero insuficientes para comprender o explicar el funcionamiento de la mayor parte de la conducta humana. Mientras que la actitud, definida por dicho autor como un “estado mental y emotivo de disposición para responder, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva y dinámica sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que la persona se relaciona” (Allport, 1935), permite explicar el porqué y el cómo de la conducta humana.

Para Allport, la actitud se aprende a través de la experiencia, no es algo inherente al ser humano, es adquirido, por lo que hace posible su aprendizaje a través del campo educativo y puede dirigirse en función de aquellas actitudes que se pretenden transmitir o de aquellas que se pretenden modificar. Ahora bien, esa experiencia puede ser *directa*, a partir del contacto con la persona u objeto al que se refiere tal actitud, o bien *indirecta*, si se genera a partir de lo que otros dicen o hacen, lo que dificulta, al disponer de dos vías de aprendizaje, el conocimiento sobre el proceso de construcción personal de la actitud.

Otro de los elementos distintivos de la actitud que nos aporta la definición de Allport es la influencia que ésta ejerce sobre la conducta, tanto orientando nuestros movimientos en una determinada dirección, como moviendo a la persona a actuar en el sentido en el que ha sido educada. Es decir, la actitud ejerce una influencia directiva sobre la conducta. La persona va a tener un sentimiento de ayuda a resolver el problema o de rechazo, dependiendo de la relación de congruencia entre la actitud aprendida con la conducta deseable.

En la definición aportada por Rockeach (1976, 214) la actitud es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder preferentemente en un determinado sentido. Se trata de predisposiciones, relativamente estables, formadas por la experiencia que tienen permanencia en el tiempo, en contraposición a aquellas predisposiciones momentáneas que no pueden ser consideradas actitudes, sino actuaciones puntuales de respuesta ante un hecho dado. La actitud es una organización de creencias consideradas por el sujeto como un conjunto de ideas, opiniones e informaciones asumidas por la persona y que les atribuye un valor, positivo o negativo, independientemente de la objetividad que pueda presentar esa actitud para los demás.

Para Morales (1988,8) la actitud es “una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, al reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)”. En esta misma línea, Pérez Juste y García Ramos (1989, 185) consideran que la actitud “puede ser entendida como una predisposición relativamente estable de la conducta de carácter bipolar y de diversa intensidad, que nos lleva a reaccionar ante determinados objetos de una forma concreta”.

Las actitudes, señala Rodríguez (1989), son constructos desde los que se va a explicar el por qué y el cómo de la conducta humana; entendemos que actúan como instrumentos de influencia en los comportamientos de los individuos, grupos o colectivos, es decir, que existe una relación directa entre actitud y conducta, según el postulado de congruencia al que nos hemos referido. El análisis conceptual que sobre actitudes realiza este autor nos aporta diversas definiciones (Rodríguez, 1989):

- La actitud como respuesta implícita, capaz de producir tensión, considerada significativa en el entorno social del individuo (Doob, 1947).
- Para Krech y Crutchfield (1948) la actitud es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables, respecto a objetos sociales.
- La actitud es una forma de ver algo con agrado o desagrado (Newcomb, 1959)
- Las actitudes son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno (Secord y Backman, 1964)

- Para Sherig y Sherif (1965) son las posiciones que la persona adopta y aprueba respecto a objetos, asuntos controvertidos, personas, grupos o instituciones.
- La actitud es la resultante de la combinación de una creencia y un valor importante (Jones y Gerard, 1967).
- Por último, para Triandis (1971) la actitudes son una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales.

De todas estas definiciones Rodríguez (1989) destaca tres elementos básicos en el concepto de actitud: en primer lugar, que se trata de un conjunto organizado de creencias o convicciones; en segundo lugar, conllevan una determinada actuación respecto de un objeto social; y por último, en tercer lugar, las actitudes predisponen favorable o desfavorablemente. De manos de este autor, proviene una definición ecléctica sobre las actitudes (1976) “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”

Para Cobo (1993) lo más característico de una actitud es que está sostenida por energía psíquica. En las actitudes se hacen presentes como componente de las mismas, los sentimientos y las reacciones orgánicas, consistentes en palpitaciones, sudoraciones u otras, y todo esto es posible porque en estos fenómenos está operando la energía psíquica del sujeto. Una energía que la actitud dirige en una dirección, favorable o desfavorable, al objeto y que la misma actitud gradúa recabando más o menos energía según sea su propia consistencia e intensidad.

En dos momentos hay energía psíquica en la actitud: en el momento de la predisposición a realizar una conducta y en el momento de realizarla, en el que la energía sirve de refuerzo al tener una conducta acorde con la actitud. La actitud es pues una predisposición a actuar de una determinada manera, que inclina a la persona a obrar en una determinada dirección. Esta predisposición que no es innata, como las inclinaciones que llamamos “tendencias”, sino que es adquirida por la persona en el curso de su existencia, puede modificarse o cambiar en el transcurso de su vida. Por otro lado, cabe resaltar el carácter indeterminado de la actitud, ya que no siempre se manifiesta en la conducta. Otros factores pueden determinar o desencadenar una determinada conducta:

-Un *componente neurológico* que se manifiesta en las diversas reacciones orgánicas que se observan en las actitudes, como pueden ser las palpitaciones, sudoraciones y reacciones de tipo verbal como exclamaciones, etc.

-Un *componente cognitivo* constituido por el conocimiento que tiene el sujeto del objeto de la actitud. La información que posee el sujeto influye en la actitud que manifiesta y la influencia es mayor cuanto mayor sea el conocimiento que se refiere a las emociones y los sentimientos; aunque en ocasiones la actitud hacia algo es tan fuerte que, aún teniendo un conocimiento contrario a su actitud, ésta no le deja actuar por razón de prejuicio u otras razones.

-Un *componente afectivo* o emocional. Este es un componente central en el que no cabe hablar de una verdadera actitud si no se hacen presentes en ella algunos sentimientos, aceptación-rechazo, de gusto o de disgusto. Podemos decir que las actitudes están vinculadas a los sentimientos. Por esta razón decíamos, anteriormente, que las actitudes tienen un componente emotivo y por lo tanto están vinculadas a sentimientos, de ahí la presencia de manifestaciones como palpitaciones o sudoraciones que pueden ser utilizadas para medir la intensidad de una actitud.

Respecto a las funciones de las actitudes, señala las siguientes: de predisposición, económica, expresiva y de adaptación, las cuales describimos brevemente:

A) De *predisposición* a la acción congruente con ella misma y de refuerzo de esa acción cuando el sujeto la lleva a cabo, de forma que, si la persona tiene un conocimiento de que algo es bueno y le gusta llevar a cabo dicha acción, cada vez que la realice se verá reforzada su actitud, pudiendo llegar a alcanzar un hábito ligado a dicha conducta.

B) *Económica*, pues toda actitud hace que el sujeto sepa, de forma sencilla y clara, cómo comportarse en cada situación sin tener que estar cada vez ordenando los estímulos y valorando los pros y contras en cada caso.

C) *Expresiva*, cuando se adopta una actitud, ante los demás, que ayuda a la identificación propia y a la autoafirmación de uno mismo. Así cuando manifestamos una conducta reafirmamos, ante los demás, que estamos convencidos de esa conducta y que esperamos su aprobación.

D) De *adaptación*, cuando una persona se acomoda a los gustos y costumbres de otros o a las de un grupo donde desea integrarse, con independencia de los gustos propios. En el caso concreto de los adolescentes es importante señalar este apartado por la influencia que ejerce el colectivo social con el que quiere identificarse.

Como postulado general indica la disponibilidad de generar una actitud ética ante la vida, que se puede considerar como actitud central, ya que predispone a obrar de acuerdo a principios y valores morales, a tener autocontrol en sus impulsos, al respeto por la familia o por la profesión. En una persona equilibrada sus actitudes centrales son pocas, todo lo contrario de lo que le pasa a un fanático para el cual todas las actitudes relacionadas con su fanatismo son centrales.

En las actitudes está implicado el hombre en todas sus dimensiones. Así convergen en la persona la capacidad de comprender la realidad, la capacidad de sentirla a través de su inteligencia emocional y la predisposición a actuar. Se presentan las actitudes como disposiciones internas e individuales para la acción; también aparecen como el producto y el resumen de todas las experiencias, directas o indirectas, que el individuo ha tenido. En las percepciones, en las motivaciones, en las emociones, en el proceso del pensamiento, en todos ellos, las actitudes nos ofrecen aspectos parciales de la persona; pero ésta es un ser indivisible, en donde las relaciones de los anteriores conceptos, la integración de lo que percibe, siente, vive, piensa, actúa, todo ello constituye su personalidad (Worchel y Shebilske, 1997). De esta manera la actitud es subjetiva, es una característica propia del individuo, una parte de su personalidad, una marca de su individualidad y su diferencia.

Para Guitart (2002, 11) la actitud “es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra”. La actitud, según Eagly y Chaiken (1993), comporta dos tipos de tendencias, por un lado la psicológica y por otro la evaluativa, sus postulados serían:

a) La actitud, como una tendencia psicológica, pertenece al estado interno de cada uno y no es observable directamente, sino que se infiere a partir de las respuestas de la persona; respuestas que pueden pertenecer al campo de lo cognitivo, de lo afectivo o de lo comportamental. Por lo que podría predecirse una actitud a partir de una emoción, de una idea o de un comportamiento determinado, pudiendo manifestarse varias respuestas a la vez o por separado. Así podemos encontrar respuestas únicamente conductuales, afectivas y afectivas-cognitivas. Existe también la posibilidad de que si se presenta más de una respuesta haya tendencia a establecer una coherencia, de manera que no se contradigan entre ellas.

b) La actitud, expresada como la evaluación de un objeto, comporta algún grado a favor o en contra del mismo, dándole un carácter de

predisposición, positiva o negativa, hacia el objeto o la actividad. Entendemos por objeto de la actitud cualquier elemento diferenciable del medio en el que se encuentra la persona. Así, es posible encontrar objetos abstractos o concretos, individuales o colectivos, comportamientos, ideas, situaciones, grupos sociales, etnias, personas concretas, e incluso uno mismo. No obstante, la evaluación no siempre supone un juicio evaluativo consciente en la persona que lo realiza, ya que a veces se actúa de forma instintiva.

Existe un acuerdo aparente en concebir la actitud como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado” (Ortega, 1985, 37). Así mismo, Ortega manifiesta que hay tres notas distintivas en la definición de actitud: a) que se trata de una predisposición orientada a la praxis, a la acción; b) que es aprendida, y por tanto educable; y c) la doble direccionalidad que puede adoptar la actitud, y a que puede ser favorable o desfavorable hacia un objeto dado. Este último aspecto hace referencia a uno de los componentes de la actitud, concretamente al afectivo.

Las actitudes han sido concebidas como una predisposición que influye en la conducta, pero éstas no pueden ser confundidas con las habilidades, capacidades o destrezas para ejecutar una acción. Las actitudes manifiestan la favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto hacia ciertos comportamientos, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la acción en la que el sujeto se prevé implicado, mientras que las habilidades, capacidades o destrezas son posteriores a la acción y su campo de influencia no incide tanto en la toma de decisiones o intención.

También se presta a confusión la relación entre actitud y valor. Es necesario delimitar la frontera entre estos conceptos, ya que hay autores, como afirma Campbell (1963) que los emplean indistintamente considerándolos como sinónimos. Para Rokeach (1968, 1973, 1979) el valor es un tipo de creencia localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe, o no se debe, comportar. En

general, los valores representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta. Son ideales abstractos independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud.

Definimos el valor como “un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (Ortega y Mínguez, 2001). El valor, al igual que la creencia, no es la idea que se piensa, sino aquello en lo que se cree. Ortega y Gasset (1973, 18) lo dice de un modo inigualable: “es un error definir la creencia como idea. La idea agota su papel y consistencia con ser pensada, y un hombre puede pensar cuanto se le antoje y aun muchas cosas contra su antojo. En la mente surgen espontáneamente pensamientos sin nuestra voluntad ni deliberación y sin que produzcan efecto alguno en nuestro comportamiento. La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en que además se cree. Y el creer no es ya una operación del mecanismo "intelectual", sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer”.

Las diferencias entre actitud y valor que se exponen a continuación, quedan claramente recogidas por Escámez (1995) en su aportación “La enseñanza de valores”:

1. La actitud se centra más en la dimensión afectiva o evaluativo, mientras que los valores pertenecen al ámbito de las creencias.
2. La actitud es la preferencia, favorabilidad o desfavorabilidad de un sujeto hacia un objeto dado. Por el contrario, el valor es el concepto de lo preferible.
3. Son elementos distintos del proceso psicológico.

4. El valor es un ideal que trasciende las situaciones, es más general, tiene carácter global. En contraposición, las actitudes hacen referencia a situaciones particulares.
5. Los valores tienen rango de obligatoriedad y la actitud no presenta esta característica.
6. El valor son patrones normativos de conducta, y la actitud, simplemente, señala la favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto hacia algo en unas circunstancias concretas.
7. los valores ocupan un lugar más central que las actitudes dentro de la estructura de personalidad y del sistema cognitivo.

Para algunos autores las actitudes cumplen una función dinámica en el sentido de que disponen al individuo hacia la conducta, pero además otros autores reconocen que las actitudes cumplen una función directa y orientadora en el sentido de que impulsan al individuo a una determinada conducta, le orientan de acuerdo con el sistema de valores que tenemos. Según, Ortega atribuir la función orientadora a las actitudes es algo exagerado, porque eso es algo que depende en gran medida del sistema de valores del individuo. El valor supone una estructura más profunda, más radical y se entiende como aquello que en última instancia está explicando nuestro modo de actuar, nuestros comportamientos. Las actitudes más bien se ocupan de dinamizar aquellas conductas que previamente están orientadas por el sistema de valores, siempre y cuando sean conductas que impliquen la presencia de valores.

Otro de los aspectos problemáticos en este campo de estudio, derivados de la imprecisión del lenguaje, es la confusión existente entre actitudes y rasgo de personalidad. El rasgo se puede conceptualizar como una disposición relativamente consistente y estable de un individuo a responder de una cierta manera. Los rasgos nos permiten diferenciar a unos individuos de otros. Podría definirse como un atributo funcional, relativamente persistente y generalizado,

que inclina al individuo hacia cierto tipo de repuestas ante situaciones concretas. Con bastante frecuencia el rasgo y el componente afectivo de la actitud suelen confundirse, cuando en realidad la actitud tiene un objetivo específico, definido y concreto, mientras que el rasgo de personalidad es más general, menos definido, pues se trata de una disposición menos específica del comportamiento. La actitud entraña aceptación o rechazo hacia un objeto o situación, mientras que el rasgo no tiene una dirección definida, se trata más bien de una orientación no específica y más generalizada del individuo a un modo de comportarse.

### **1.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES**

De todo lo dicho hasta el momento podemos extraer, además de un concepto de actitud, la percepción de encontrarnos ante un término complejo, multifactorial, pero con una gran utilidad explicativa del comportamiento humano y de sucesos educativos. Para Bautista (2008) la dificultad de definir las actitudes radica fundamentalmente en la diversidad de elementos inclusivos en el propio concepto, siendo precisamente eso lo que provoca la “inestabilidad” en las definiciones. Para salvar estas dificultades existe un acuerdo esencial en varias áreas en torno al significado de actitud (Summers, 1976):

1. *Una actitud es una predisposición a responder a un objeto, y no la conducta efectiva hacia él.*
2. *La actitud es persistente, lo que no significa que sea inmutable.*
3. *La actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales.*
4. *la actitud tiene una cualidad direccional.*

Para Eiser (1989) las características de las actitudes son:

- Son experiencias subjetivas
- Hacen referencia a un objeto en términos de dimensión evaluable
- Se pueden expresar mediante el lenguaje
- Son inteligibles
- Son comunicables
- Los individuos pueden estar o no en desacuerdo en sus actitudes
- Y, por último, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social

Otros rasgos distintivos de las actitudes que podemos extraer de las definiciones recogidas anteriormente son:

- Las actitudes no son consideradas como un estado inherente al sujeto que las posee, sino como un estado adquirido, las actitudes se aprenden, y se refieren a la mente y al sistema nervioso-emotivo. Las actitudes no son innatas, no nacemos con ellas, sino que las vamos adquiriendo a través de la experiencia.
- Son consideradas disposiciones internas de un individuo a actuar respecto a una persona, un objeto o una situación. Los seres humanos actuamos en función de nuestras actitudes y valores.
- Constituyen una predisposición a responder, por lo que preparan al sujeto para actuar en una determinada orientación, pero no se confunden con la conducta misma.
- Relativamente estables en el tiempo.

- Las actitudes consisten en evaluaciones positivas o negativas de los comportamientos. En función de lo dicho, no resulta arriesgado afirmar que las conductas gratificantes o valoradas positivamente por el individuo, tienen más probabilidad de repetirse, pues generan mayor seguridad, disponibilidad, aceptación y predisposición hacia esos comportamientos. En definitiva, lo que se está desarrollando o adquiriendo en la personalidad es una actitud favorable hacia esos comportamientos. Por el contrario, con las conductas negativas, desagradables, sucede justamente lo opuesto, disminuye la probabilidad de llevarse a cabo y generan unas actitudes negativas hacia esas conductas.
- Ejercen una influencia directiva o dinámica sobre la conducta, orientan los movimientos en una determinada dirección, moviendo al sujeto a actuar.
- Las actitudes tienen un carácter multidimensional, es decir, se trata de un constructo formado por varios componentes, concretamente, el componente cognitivo, afectivo y conductual, como se muestra a continuación en el siguiente subapartado.

## **1.2. LOS COMPONENTES DE LA ACTITUD**

Tradicionalmente, uno de los aspectos de mayor interés en el campo de las actitudes es el de sus componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conductual. Rosenberg y Hovland (1960) propugnan este modelo tridimensional donde las actitudes son entendidas como variables intervinientes frente a respuestas de afecto (respuestas nerviosas simpáticas y afirmaciones verbales de afecto), cognición (respuestas perceptivas y afirmaciones verbales de creencias) y de conducta (acciones manifiestas y afirmaciones verbales relativas a la conducta). La mayoría de autores conciben esta división tripartida

de los componentes (Secord y Backman, 1964; Eiser, 1986; Mueller, 1986; Rajeck, 1983; Breckler, 1984), aunque otros autores de la época como Shaw y Wright (1967) atienden únicamente a dos componentes: el cognitivo y el afectivo. La discusión sobre el número de componentes de la actitud estuvo presente en los estudios sobre esta temática durante años, predominando los modelos unidimensionales y tridimensionales. Actualmente, a pesar de las dificultades empíricas para diferenciar a través de análisis factorial estos componentes tan estrechamente interconectados, los estudios sustentan que el modelo adecuado es el que reconoce la correlación entre el componente cognitivo, afectivo y conductual.

El primer componente, el *cognitivo*, representa los conocimientos que posee la persona sobre las situaciones que se presentan, con un grado de certeza sobre lo que es verdadero o falso, bueno o malo. El componente cognitivo denota conocimiento, opinión, idea, creencia o pensamiento entorno a un objeto. Se admite que la actitud conlleva un componente cognitivo o unidad de información acerca de la probabilidad de que un objeto concreto posea unos determinados atributos. El componente cognitivo de la actitud hace referencia a las informaciones, opiniones, creencias primarias, ideas,... de las que dispone el sujeto y constituyen el origen necesario de toda actitud. De tal modo que si no existe ningún tipo de información previa no es posible que se de una actitud, dicho de otro modo, para que tengamos una actitud es preciso que tengamos una información previa, porque de lo que se desconoce no se puede tener ninguna actitud. Por lo tanto, la única manera de cambiar una actitud es presentándole al individuo una información nueva (información divergente) que la acepte y que en base a esa información guíe sus preferencias, sus gustos y sus rechazos.

El segundo de ellos, el componente *afectivo*, se introduce en el terreno de los sentimientos o evaluación de la persona sobre algún objeto, persona, resultado o suceso. Este componente constituye la predisposición, favorable o desfavorable, hacia el objeto de la creencia, de gusto o disgusto, siendo

cuestionado y argumentado para asegurar su aceptación, aunque ello no suponga el deseo de llevar a cabo dicha actuación. La información que recibimos puede ser aceptada o rechazada, de tal modo que para poder aceptar o rechazar algo es necesario conocer bien las cosas, por lo tanto es necesario recibir primero información. Según esto, podemos afirmar que existe una estrecha relación entre el componente cognitivo y el componente afectivo, ya que el uno no se puede explicar sin el otro. Sin embargo, reconocemos que el componente afectivo es el que más radicalmente está definiendo a la actitud, de tal modo, que entendemos por actitud la aceptación o rechazo de algo o alguien (parte emotiva) por alguna razón (parte cognitiva). De hecho, todos los instrumentos de medida o evaluación de las actitudes se van a construir en base al componente afectivo, ya que todos los items de una escala métrica de actitudes se refieren a la aceptación o rechazo hacia una determinada disposición.

El tercero de estos componentes es la resultante de la combinación de los dos anteriores. Las actitudes son disposiciones que preparan a unos determinados comportamientos o conductas. La esencia misma de una actitud es crear una disposición en el individuo hacia algo, otra cosa muy distinta es que el sujeto actúe siempre de acuerdo con esa actitud. tendencia o disposición a actuar como consecuencia de una creencia.

Estos tres componentes que conforman la actitud, son dependientes entre sí, de modo que se necesitará que aparezca una analogía congruente entre los aspectos cognitivos y afectivos para que pueda darse el comportamiento deseado. Pero esto no sucede siempre. A veces se tiene el conocimiento de que algo es perjudicial a la persona, valorándolo cognitivamente como algo negativo, pero afectivamente placentero; como por ejemplo el caso del tabaco, que a pesar de saberse perjudicial para la salud, no se deja de fumar por la sensación de agrado que encuentra en ello. Este ejemplo refleja una contradicción entre la valoración cognitiva de la sustancia y la disposición afectiva ante ella.

Resulta complicado distinguir o separar el componente cognitivo y afectivo en la actitud, ya que la creencia (componente cognitivo) considerada independientemente conlleva un componente afectivo evaluativo (Rokeach 1974). Es decir, la misma idea o creencia se forja impregnada de una carga afectiva. Del mismo modo, consideramos que la dimensión evaluativa de la actitud que nos permite posicionarnos en favorabilidad o desfavorabilidad respecto de un objeto concreto, no se hace en el vacío, sino que parte de las creencias que tenemos. Para Rokeach (1974) la actitud es una organización de creencias interrelacionadas alrededor de un foco común, que tiene propiedades cognitivas y afectivas por el hecho de que las diversas creencias que constituyen la actitud tienen también propiedades cognitivas y afectivas que influyen y se refuerzan entre sí. La distinción entre ambas, si existe, ha de ser conceptual, y posiciona a las creencias en un nivel inferior respecto de la afectividad.

A pesar de la interconexión o interdependencia que existe entre estos componentes de la actitud, es el componente afectivo el que mayor peso tiene en la determinación de la conducta a manifestar. En la investigación tradicional se ha dado mayor importancia al componente afectivo-evaluativo que refleja la favorabilidad o desfavorabilidad respecto a un objeto dado (Petty y Cacioppo, 1986; Zanna y Rempel, 1988; Pratkanis, 1989), tomando éste componente como punto de referencia en la mediación de las actitudes. La evaluación es el componente central de las actitudes, hasta el punto de que las actitudes deberían ser definidas, según Fazio (1989) como respuestas evaluativas que tienen una función de conocimiento. En esta misma línea el profesor Ortega (1995) reconoce que el componente afectivo detalla la correlación entre la actitud y la conducta.

Sin embargo, esta dimensión afectiva de la actitud no implica, según reconoce Castillejo (1981), que las actitudes sean originadas desde estructuras irracionales, ni desde circunstancias inexplicables, más bien son aprendidas y existe un vínculo de retroalimentación entre lo cognitivo y afectivo. En este

sentido, Schlegel y Ditecco (1982) demostraron que las actitudes pueden sustentarse en una sola respuesta afectiva cuando las creencias relevantes sobre el objeto de estudio son pocas y simples, evitando contradicciones entre ellas. Por el contrario, cuando las creencias son numerosas, complicadas y parcialmente contradictorias, entonces no será suficiente con una respuesta afectiva-evaluativa. Por otra parte, la dimensionalidad de la actitud puede variar según la clase de objeto actitudinal estudiado (Breckler, 1984).

Otro aspecto problemático en la investigación sobre actitudes radica en la relación que existe entre actitud y conducta. Al definir la actitud como la predisposición a actuar de una determinada manera ante un objeto o situación específica, podemos interpretar que existe una relación directa entre ellos, de modo que dada una actitud tenemos una determinada conducta y dada esa conducta podemos determinar que se debe a una determinada actitud. Sin embargo, algunas investigaciones empíricas llegaron a conclusiones negativas sobre la consistencia de la relación entre actitud y conducta (Wicker, 1969; Kahle y Berman, 1979; Brinberg, 1979; etc.), poniendo de manifiesto la escasa correlación existente entre ambas. Sin embargo, la respuesta a este problema de consistencia entre actitud y conducta se solventa con la teoría de Fishbein (1975) para quien la conducta no está en función directa de la actitud que nos predispone a realizar esa conducta, sino en función de la intención de llevarla a cabo, la cual puede verse influida por la actitud, aunque también por las circunstancias concretas en la que se da esa conducta. Actualmente, existe un amplio acuerdo de que la actitud hacia un objeto exige de la contextualización de dicha relación, ya que la actitud no es el único determinante de la conducta. Por el contrario, existen otros factores presentes en el contexto y en la situación que influyen en la realización de una determinada conducta.

A modo de síntesis, podemos señalar que la actitud se genera a través de la experiencia, que predispone a actuar de una forma relativamente estable, y que consiste en evaluaciones positivas o negativas hacia un objeto dado. Las diversas definiciones sobre actitud, también ponen de manifiesto su carácter

multidimensional, haciendo referencia al componente cognitivo, afectivo y conductual. Finalmente, la mayoría de las investigaciones otorgan un papel destacado del componente afectivo o evaluativo en la actitud.

## **2. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA DE FISHBEIN Y AJZEN**

### **2.1. LA NECESIDAD DE ELEGIR UNA TEORÍA SOBRE LAS ACTITUDES**

El objetivo de este trabajo es la detección de las actitudes que mantienen los jóvenes ante el hecho multicultural de su entorno, lo que nos obliga a tener que fundamentar esta investigación en el marco teórico de las actitudes. Las referencias sobre el conocimiento de las actitudes no han dejado de sucederse tanto en el campo de la psicología, la sociología como en el ámbito educativo. Definir las actitudes no es tarea fácil por las múltiples definiciones que se han prodigado y la complejidad de su estudio, también añade dificultad al término la ambigüedad de su semántica, que ha llevado a identificarlas o confundirlas con términos como: valores, creencias, ideología, opinión, estereotipo. Todo ello ha generado la convicción, en muchos investigadores, que es necesario construir un modelo teórico de actitud. La formación de actitudes se explica bajo diversas teorías, dos de las más aceptadas son la teoría del aprendizaje y la teoría de la consistencia cognitiva (Escámez, 1995).

Según la teoría del aprendizaje, las actitudes no son algo innato a la persona, sino que son adquiridas, por lo tanto pueden ser enseñadas y modificadas. Las actitudes ejercen una influencia sobre la conducta, moviendo a la persona a actuar en el sentido en el que ha sido educada; de ahí la importancia de la intervención educativa para conseguir el modelo de persona y sociedad deseada.

La teoría de la consistencia cognitiva pone de manifiesto que la incoherencia entre dos estados de conciencia hace que las personas se sientan incómodas y, en consecuencia, cambian o bien su pensamiento o bien sus acciones con tal de ser coherentes. Como contrapunto a la consistencia cognitiva existe la tesis de la disonancia cognitiva.

Por otro lado, al estudiar las actitudes de una persona debemos tener en consideración otros factores que influyen en las mismas. Para Escámez (1986) estos factores pueden estar vinculados a los *rasgos de personalidad* tales como introversión-extroversión, egoísmo, altruismo, tolerancia, flexibilidad, autoritarismo,...; o *factores contextuales* como ocupación laboral, estructura educación, religión imperante, situación socioeconómica,...; u otros factores relativos a la edad, sexo, nivel de estudios, etc. Todo ello pone en evidencia la complejidad del comportamiento humano, y la dificultad propia de toda investigación que tenga por objeto al ser humano por la diversidad de factores y de datos a tener en cuenta para estudiar el comportamiento humano. No obstante, son diversos los motivos que sustentan la necesidad de tener que ubicar las investigaciones sobre actitudes dentro de un marco teórico explicativo del funcionamiento de las mismas, tal y como señala Escámez (1986):

- La actitud es un tema central en la historia de la Psicología social hasta nuestros días (Cacioppo, Cialdini, Petty, 1981)
- La significación de un concepto sólo puede emerger cuando se enmarca en una teoría general
- El modelo teórico es una necesidad que se requiere tanto para la evaluación de las investigaciones empíricas como para su propia planificación.

En el campo de la investigación sobre las actitudes, cabe destacar el modelo teórico de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) por diversos motivos que avalan su adecuación. Se trata de un modelo operativo que explica la relación existente entre los elementos que lo configuran; supone una clarificación precisa de los términos que intervienen en las actitudes y se sustenta en una clarificación de la imagen antropológica. Es un modelo resistente a los intentos de falsificación de las investigaciones de campo que rompe con las rigideces escolares de algunas corrientes psicológicas.

## **2.2. EL MODELO DE FISHBEIN Y AJZEN**

La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, parte de que el hombre se entiende como un ser esencialmente racional que usa la información de que dispone para hacer juicios, evaluación y tomar decisiones. Este modelo sostiene que la conducta humana no está determinada inconscientemente por deseos irresistibles o creencias irracionales y caprichosas, sino que responde a un proceso de toma de decisiones en la que el individuo considera las implicaciones de su acción ante de decidirse a actuar de una forma concreta y específica. De modo que el ser humano controla su propia conducta a partir de la información que tiene, ya que es la base de su decisión. Sin embargo, en palabras de Rodríguez (1984), hablar de decisiones razonadas no significa que éstas sean razonables, ya que el individuo puede estar limitado por su propia capacidad de razonamiento o por la insuficiencia de la información que dispone.

Desde este modelo, todas las conductas del hombre quedan mediatizados por la razón, al concebir al hombre como una estructura psicosomática en la que todo queda regido por el cerebro, como nivel superior, y los demás niveles inferiores aparecen como subsistemas. Puede observarse que esta concepción antropológica del modelo es coherente con la concepción de la educación como un proceso informativo y comunicativo (Sanvisens,

1983). Ahora bien, una lectura superficial del mismo, podría dar lugar a interpretaciones erróneas en las que se reconoce cierta marginación de los rasgos de personalidad del individuo, así como de variables sociales externas, y reduciendo al hombre a un ser en el que solo la razón está presente. Para los autores, el hombre usa la información de la que dispone para hacer juicios, evaluaciones y llevar a cabo el proceso de toma de decisiones, y es precisamente en el modo en cómo se procesa la información donde influyen tanto las variables personales como ambientales.

Ajzen y Fishbein (1975) definen la actitud como una predisposición aprendida (positiva o negativa) para dar una respuesta (favorable o desfavorable) a una determinada persona, objeto o situación, siendo la base informativa (creencias, ideas, opiniones) de favorabilidad-desfavorabilidad (aceptación-rechazo) a sus elementos esenciales. Son tres las dimensiones fundamentales de la actitud que podríamos extraer de esta definición: la actitud como consistencia, como predisposición a responder y como disposición aprendida. Asimismo, podríamos destacar un cuarto elemento que concede identidad a la actitud y nos permite diferenciarla de las creencias: el componente afectivo.

Según explica Escámez (1995) en este modelo, la intención de acción de la que depende la conducta, está mediatizada por dos grandes vectores que emanan de la personalidad configurada del individuo y con la que se posiciona ante la realidad, personalidad que se define por poseer un determinado nivel cultural, un estatus socioeconómico, edad, sexo, unos determinados valores y actitudes hacia los objetos y unos rasgos específicos. En este sentido, cada individuo es el mismo, único y distinto a los otros; aunque comparte valores y principios con los miembros de su comunidad cultural, en su comprensión del mundo y de la vida. El individuo, sin embargo, responde ante la realidad de forma única por lo que es y por el modo peculiar de comprender la realidad. De esta personalidad configurada surgen dos vectores que van a decidir su conducta: el vector conductual y el vector normativo.

a) El *vector conductual* se dirige a la intención de la conducta y está constituido por las creencias y las actitudes conductuales. La formación de las creencias conductuales están condicionadas por las habilidades mentales, determinadas por la personalidad configurada que posee el individuo para analizar la realidad; de ellas depende que el análisis, la previsión de conducta y la evaluación de las mismas sea una u otra, sea adecuada o significativa dentro de la cultura a la que pertenece o no tanto, pero en todo caso serán siempre las del individuo. Las creencias conductuales conducen a las actitudes conductuales marcando la favorabilidad o no de la realización de la conducta y éstas tienden a determinar la intención de acción.

b) El *vector normativo*, que también converge en la intención de la conducta, está constituido por las creencias normativas y las normas subjetivas. Las creencias normativas que posee un individuo son expresión de su dependencia social al interiorizar lo que los referentes específicos significativos, para el individuo, han expresado explícita o implícitamente y que el sujeto cree que esperan de él. A ello hay que añadir la mayor o menor motivación que se tenga, según individuos, a secundar dichas creencias. Las creencias normativas se transforman en subjetivas, las cuales sirven para orientar el propio actuar. La norma subjetiva converge en la intención de conducta.

Las intenciones de conducta las podemos pensar ilimitadas, ya que depende de cómo las variables de los vectores entran en juego, y ese modo es distinto según los individuos o según las situaciones, ya que cada individuo es único, por lo tanto las intenciones y las conductas de cada individuo variarán según la personalidad configurada, la fuerza de las creencias conductuales o de las normativas, las habilidades mentales para enjuiciar la realidad, las actitudes conductuales o la fuerza y motivación para actuar desde las normas subjetivas.

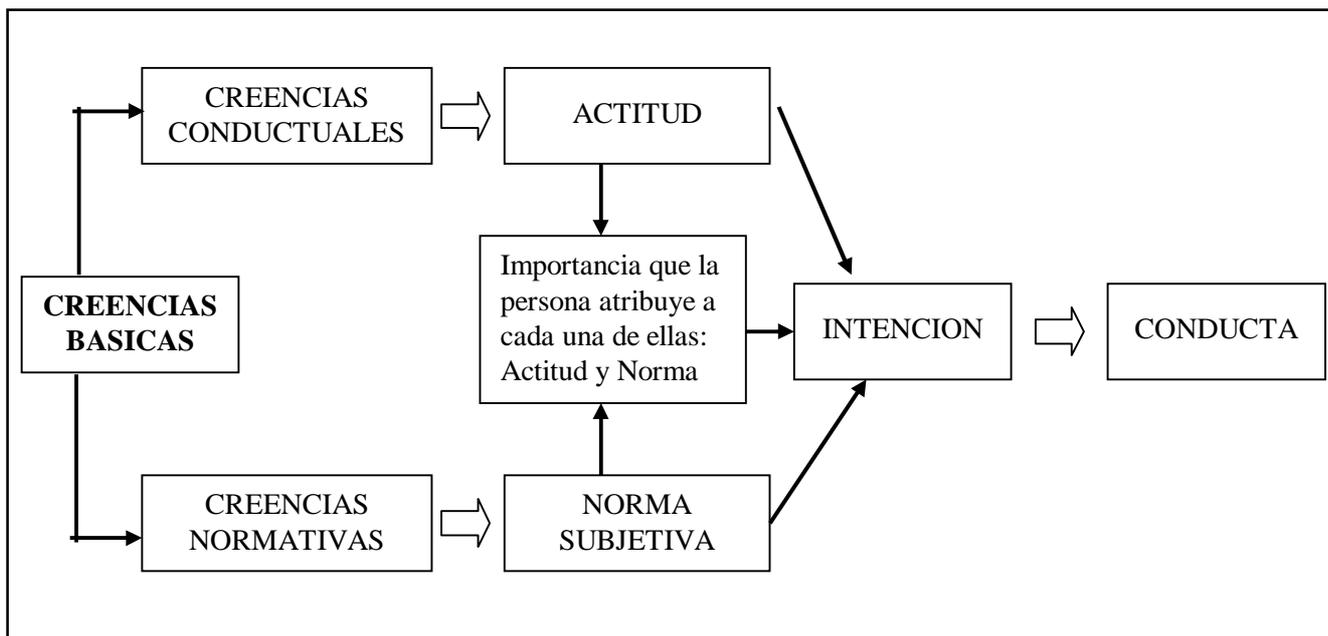
Este modelo clarifica la comprensión del sistema actitudinal porque con un número, relativamente pequeño de elementos, nos aporta una explicación coherente y operativa, evitando que la complejidad de elementos que surgen al relacionar la conducta con las variables externas sociales y los rasgos de personalidad, nos conduzcan a la imposibilidad de la investigación. Por tanto, no hay en el modelo una relación necesaria entre las variables contextuales y los rasgos de personalidad con la conducta. Es en el modo cómo queda asumida la información por el sujeto donde se plasman tanto los factores del contexto ambiental como aquellas otras características de la personalidad.

Uno de los elementos básicos de este modelo son los presupuestos operativos con que cuenta, ya que concede una especial relevancia a la predicción de la conducta y a las técnicas para medir la validez de esa predicción. Fishbein (1980) afirma que un modelo de actitudes tiene fundamento cuando reúne las siguientes características:

1. Posibilidad de procedimientos rigurosos de medida
2. Criterios para poder intervenir técnicamente en la formación y cambio de actitudes
3. Significación precisa de cada uno de los elementos del área actitudinal, a la vez que el establecimiento de su estructura y relación dinámica.
4. Determinación de la función y peso de los elementos del área actitudinal como predictores de la conducta.

### **2.3. RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL MODELO**

La relación existente entre todos estos elementos que figuran en la Teoría de la Acción Razonada de M. Fishbein e I. Ajzen se muestra a continuación de forma gráfica.



Todos los seres humanos tenemos un conjunto de **creencias básicas** que nos permiten funcionar en nuestra vida. Concretamente, las creencias básicas son el conjunto de ideas, opiniones, informaciones, experiencias, transmisiones, costumbres, etc. que constituyen nuestras creencias más primarias y esenciales. Las creencias básicas son la totalidad de las creencias que tenemos, y éstas se dividen en dos tipos de creencias: conductuales y normativas.

Las **creencias conductuales** son las creencias que la propia persona se forja como valoración de las experiencias vividas. De modo que se trata de una evaluación de los resultados obtenidos con nuestra conducta, formando una opinión o creencia denominada creencia conductual. Estas creencias conductuales son las que sustentan la **actitud**, entendida como la predisposición favorable o desfavorable a mostrar una determinada conducta. Mientras que las **creencias normativas** son las creencias formadas por otras personas que determinan una forma concreta de actuar. En definitiva es cuestionarse ¿Cómo esperan que me comporte mis padres, profesores, amigos,...?. La motivación o fuerza de las creencias normativas radica

principalmente en el valor que concedamos al referente (al padre, al amigo,...). Sobre las creencias normativas el sujeto fundamenta la **norma subjetiva** entendida como la orden exterior que trata de regular el comportamiento.

En ocasiones existe consonancia entre lo que nos determina la norma subjetiva y la actitud, pero otras veces la conducta que mueve ambos vectores es diferente, entrando en conflicto la actitud con la norma subjetiva. En este caso la persona debe llevar a cabo un proceso de toma de decisiones que derive en una **intención**, entendida como el resultado de un proceso reflexivo de toma de decisiones que nos compromete a actuar de una determinada manera. Para Eagly & Chaiken, (1993) la intención es la decisión a actuar en una determinada manera.

Todos los elementos son interdependientes y componen una totalidad, conforman un sistema. La concepción sistémica postula que, no sólo se interconecten entre si los elementos, sino que queden también integrados sus relaciones y atributos en la totalidad, con la función de conseguir unas determinadas metas (Colom, 1982). Los elementos integrantes del modelo están interrelacionados de tal modo que la modificación de uno repercute en los otros, sus relaciones y atributos, y sobre todo, en el funcionamiento general del modelo y sus resultados: las conductas.

### **3. LA EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES**

A pesar de la reconocida importancia de las actitudes en el comportamiento humano, existe un debate entorno a la evaluación de las mismas. Las actitudes pueden adquirir distintas formas, aspecto éste que denominó Zabalza (1998) como el efecto "*blandiblú*", y que en definitiva, dificulta su objeto de evaluación.

Al ser las actitudes un constructo hipotético que no puede observarse directamente, su evaluación requiere de técnicas de medición no

representativas que permitan hacer inferencias sobre su composición (Dawes & Smith, 1985). Las actitudes no son susceptibles de observación directa sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales; o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de unas escalas en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, sobre los que los individuos manifiestan su opinión, se deducen o infieren las actitudes. Medir una actitud consiste en concretar la postura de un sujeto ante una dimensión bipolar, en el que es imposible mostrarse neutral, de tal modo que la aceptamos o la rechazamos.

Según Zabalza (1998) el proceso de clarificación de las actitudes como objeto de evaluación pasa por tres etapas:

1. Identificar la actitud y su contenido básico
2. especificar los comportamientos conductuales y emotivos que constituyen una manifestación coherente con la actitud que se desea abordar
3. Seleccionar o construir los instrumentos más idóneos para la recogida de información que nos permita evaluar la actitud

Actualmente estamos en condiciones de poder medir las actitudes a través tanto de la observación directa, de entrevistas semiestructuradas, como de escalas de actitudes tipo Likert. Autores como Del Rincón y otros (1995), Buendía (1999), Zabalza (1998) y Barbero (1999) analizan las técnicas e instrumentos para evaluar las actitudes, algunas de las cuales se muestran sintetizadamente en la siguiente tabla.

ACCESO A LAS ACTITUDES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Vía de las conductas o de los comportamientos	Observación	- Registros anecdóticos.
		- Listas de control.
		- Escalas de valoración o estimativas.
		- Diarios.
		- Otros instrumentos.
Vía del lenguaje	Escalas y cuestionarios	- Escalas tipo Thurstone.
		- Escalas tipo Likert.
		- Escalas tipo Guttman.
		- Escalas de distancia social (Bogardus).
		- Diferencial Semántico de Osgood.

Fuente: Zaragoza, J.M. (2003). Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Tesis Doctoral.

La *observación* nos permite inferir actitudes del comportamiento manifestado por alguien. Sin embargo, la observación como instrumento de evaluación de las actitudes presenta limitaciones, ya que toda conducta que observamos no se encuentra inducida o predispuesta por una determinada actitud. Por tanto, a pesar de los diversos tipos de observación, que deben ser seleccionados en función de los propósitos del investigador, la observación debe emplearse acompañada o complementada con otros instrumentos de evaluación.

Por otra parte, las *escalas*, donde el propio sujeto es el informante, no sólo determinan la presencia de una determinada actitud, sino que además nos “permiten establecer diferencias de grado entre individuos respecto a una actitud” (Del Rincón y otros, 1995, 180). Las escalas de actitud suelen presentar un conjunto de proposiciones, afirmativas o negativas, relacionadas con el objeto actitudinal y se solicita al sujeto que se posicione ante ellas, manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido del enunciado. En la tabla que nos ofrece Zaragoza (2003) podemos conocer cada una de las variantes que puede adoptar las escalas de actitudes.

TIPO DE ESCALA	DESCRIPCIÓN
<p>- Escalas diferenciales o de Thurstone.</p>	<p>- Compuestas por un número determinado de ítems (20 a 22), cuya posición en la escala se ha determinado por la clasificación o evaluación de jueces.</p> <p>- Las reacciones posibles que aparecen en este tipo de escala representan un punto en el continuo entre la actitud más favorable y la más desfavorable; los diversos enunciados tratan de reflejar sentimientos a intervalos equidistantes entre los dos polos de la actitud.</p> <p>- Teóricamente, en este tipo de escala, un sujeto debe escoger enunciados contiguos en la escala.</p>
<p>- Escalas aditivas o de Likert.</p>	<p>- A diferencia de las de tipo Thurstone, los ítems no se distribuyen gradualmente a lo largo de la escala.</p> <p>- La respuesta que da el sujeto muestra su grado de acuerdo/ desacuerdo en relación a cada enunciado.</p> <p>- La mitad de los ítems deben estar redactados de forma positiva y el resto de manera negativa respecto al objeto actitudinal.</p>
<p>- Escalas acumulativas de Guttman.</p>	<p>- Constan de un número reducido de ítems homogéneos para medir una actitud; al medir una sola variable, son escalas unidimensionales.</p> <p>- Todos los ítems miden la misma característica pero con distinta intensidad. La elección de un enunciado en concreto supone estar de acuerdo con todos los ítems que se hallan por debajo de él.</p>
<p>- Escalas de distancia social (Bogardus).</p>	<p>- Presentan diferentes actitudes de aceptación/rechazo hacia personas, ordenándolas en base al nivel de proximidad y cooperación que el sujeto estaría dispuesto a mantener con ella.</p>
<p>- Escalas de diferencial semántico de Osgood.</p>	<p>- Constan de una lista de conceptos referidos a un mismo tópico, debiendo valorarlos el sujeto mediante escalas de adjetivos bipolares o contrapuestos que guardan relación con el concepto.</p>

Fuente: Zaragoza, J.M. (2003). Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Tesis Doctoral

La tendencia en la investigación sobre la evaluación de las actitudes ha sido pasar de instrumentos cuantitativos (escalas de LIKERT, diferenciales semánticos y cuestionarios de opción múltiple) a otros más cualitativos (entrevistas semiestructuradas, cuestiones abiertas, historias de vida). En este sentido, Aikenhead (1988) comparó cuatro métodos de evaluación de las

actitudes, concretamente, escalas de Likert, cuestionarios de opción múltiple, preguntas de respuesta abierta y entrevistas semiestructuradas, poniendo de manifiesto una mayor fiabilidad de esta última frente a las demás. Sin embargo, a pesar de ofrecer una información bastante segura, las entrevistas semiestructuradas, así como otras técnicas cualitativas presentan algunas limitaciones derivadas principalmente del esfuerzo que conlleva el análisis de los resultados obtenidos de las mismas, así como el tiempo invertido en la recogida de la información. Por ello, estas técnicas suelen emplearse con muestras muy pequeñas. Debemos reconocer que tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa presentan ventajas e inconvenientes a la hora de ser empleadas en investigaciones.

### **3.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LAS ACTITUDES: LA ESCALA DE ACTITUDES**

Definimos una escala como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. En nuestro caso, este fenómeno será una actitud cuya intensidad queremos medir.

Para Acevedo y otros autores 2008, las conocidas escalas Likert se enmarcan en las técnicas psicométricas donde se recogen diversos ítems que pretenden valorar un atributo común, la actitud que se trata de medir.

La **escala de actitudes** como instrumento de medida nos permite conocer qué vector, el conductual o normativo, es el que mayormente determina el posicionamiento de los individuos ante la realidad sobre la que hay que responder. De manera que los ítems de la escala de actitudes, que necesariamente han de estar en relación con el análisis de la realidad que pretendemos analizar, indagan en aspectos que nos revelan la fuerza de las creencias, las actitudes, las normas subjetivas y las intenciones de acción.

La probabilidad de acuerdo o desacuerdo con cualquiera de las series de ítems favorables o desfavorables, con respecto a un objeto, varía directamente con el grado de actitud de un individuo. Un individuo con una actitud favorable responderá favorablemente a muchos ítems (es decir, estará de acuerdo con muchos ítems favorables al objeto y disentirá a los desfavorables); de un individuo ambivalente puede esperarse que responda desfavorablemente a unos y favorablemente a otros; un individuo con una actitud desfavorable responderá desfavorablemente a muchos ítems.

Las escalas de actitudes se centran sobre todo en el componente afectivo o emocional de los alumnos. Una vez que ya hayamos valorado previamente el componente cognitivo (la información que el sujeto tiene respecto de esa situación, cosa o persona), tenemos que determinar el grado de aceptación o rechazo; acuerdo o desacuerdo; se estamos a favor o en contra de una actitud, etc. de una actitud.

#### *a) Definición de Ítem y características*

Un ítem es una frase o proposición que expresa una idea positiva o negativa respecto a un fenómeno que nos interesa conocer. El ítem expresa una opinión o sentimiento sobre un tema concreto (objeto a medir) y la respuesta al mismo se considera como un indicador de la posición valorativa ante tal afirmación hecha por el propio individuo singular.

Las características o criterios a seguir en la elaboración de Ítems son los siguientes

- Unidad mínima de información
- Se refieren a diferentes rasgos de la actitud. Se deben recoger todas las dimensiones teóricas o cognitivas de la actitud.
- Tienen que ser indicativos de una actitud concreta. No se puede hacer referencia a dos actitudes o bien se trata de una actitud positiva,

favorable o de aceptación o bien se trata de una actitud negativa, desfavorable o de rechazo. Un mismo ítem no puede recoger ambas expresiones de la actitud.

- Implica razones por las que un sujeto acepta o rechaza una actitud.
- Cada ítem debe aportar algo nuevo.
- Los ítems han de ser cortos y breves.
- Claros y Precisos
- Debe tener un sólo contenido informativo. No podemos mezclar contenidos. Si en un mismo ítem se diferencian dos tipos de información distinta puede suceder que el individuo acepte la primera parte del ítem y se muestre en contra con la segunda parte del mismo
- Debemos evitar poner dobles negaciones, pues se presta a confusiones. Una doble negación es una afirmación.
- No es conveniente utilizar oraciones subordinadas, son más claras las oraciones coordinadas, sencillas y directas.
- No se expresan en forma interrogativa.



## **BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL EN EL PRINCIPADO DE ANDORRA**

1. Historia político-social
  - 1.1. Historia de las Instituciones andorranas
  - 1.2. Situación territorial y desarrollo demográfico
2. Identidad nacional y mestizaje cultural
3. Historia de las Instituciones educativas
  - 3.1. La oferta educativa
  - 3.2 Componentes legales de la Educación Española  
en el Exterior
  - 3.3. Fuentes documentales de los Centros educativos



### **CAPÍTULO 3:**

## **EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL EN EL PRINCIPADO DE ANDORRA**

En este tercer Capítulo presentamos la realidad socio-cultural del Principado de Andorra, país ligado a España no sólo por sus límites fronterizos, sino también por su legado histórico, como país que comparte su soberanía con el Gobierno francés y con el Gobierno español. Esto le dota de unas características, políticas y administrativas, muy específicas, como iremos viendo a lo largo del desarrollo de este Capítulo. En una primera parte, mostraremos un breve relato de los hechos históricos, los cuales son la base para el conocimiento de la evolución social de este país; así mismo, describiremos las estructuras sociales de donde han derivado las Instituciones andorranas, fuentes de la identidad nacional y vínculo principal para comprender la diversidad cultural de este pueblo; también expondremos los aspectos más importantes de su medio físico geográfico que lo ha configurado como país pirenaico y acuñado unas señas de identidad específicas.

El hecho inmigratorio ha conformado al Principado de unas particularidades específicas y ha hecho que el número de extranjeros se haya multiplicado de tal forma que ha superado, en porcentaje, a los del propio país, configurándolo como país único, en donde confluyen varias culturas con pluralidad de lenguas y costumbres. En expresión de Marc Forné (1994), ex-presidente del Gobierno andorrano, *“el deber de los responsables políticos es velar por cimentar una sociedad diversa y mestiza que se siente pertenecer a una comunidad, la andorrana, que tiene la voluntad de integrarse a un país que preserva sus tradiciones y protege a sus ciudadanos para que sea posible la*

*convivencia; encontrarse en esta diversidad junto con la defensa de la naturaleza y la conservación y desarrollo del Patrimonio histórico y cultural son objetivos que defiende la Constitución andorrana”.*

En una segunda parte, se presentan los aspectos educativos del país con referencia a la legislación sobre materia educativa, así como los acuerdos hispano-andorranos pactados con el Gobierno español para la enseñanza en Andorra, tanto de españoles como de otras nacionalidades. La convivencia de estos jóvenes, pertenecientes a varias culturas, justifica la necesidad de conocer las actitudes de los adolescentes en el ámbito de los Institutos de Enseñanza Secundaria, con alumnos y alumnas procedentes de distintos grupos sociales y culturales, que son con los que hemos iniciado esta investigación.

## **1. HISTORIA POLÍTICO-SOCIAL**

El Principado de Andorra es un Estado independiente, de derecho, democrático y social; su régimen político se define como un “Coprincipado Parlamentario” ello quiere decir, y de acuerdo con la tradición, que se institucionaliza la figura de los Copríncipes como Jefes de Estado de manera conjunta e indivisa en el Obispo de Urgell (población perteneciente a la comarca de Lleída) y en el presidente de la República Francesa.

Desde las elecciones del año 2003, la Presidencia del Gobierno la ejerce como Cap d’Govern, Albert Pintat y como Copríncipes, el Presidente de la República Francesa, Nicolás Sarkozy y el Obispo, Monseñor Joan Enric Vives, en representación del Gobierno español.

La organización territorial se encuentra estructurada en siete parroquias: Canillo, Encamp, Ordino, la Massana, Andorra la Vella, Sant Julia de Loria y Escaldes-Engordany, las cuales están bajo la administración de los Consejos Comunes. El idioma oficialmente reconocido es el catalán.

Esta organización, político-administrativa, es producto de unos acontecimientos históricos de más de 700 años, su breve conocimiento nos acercará a comprender mejor la realidad de este país de características singulares, debido tanto a su enclave geográfico como a sus reducidas dimensiones, por lo que está considerado como uno de los seis microestados europeos.

### **1.1. HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES ANDORRANAS**

La Historia moderna de Andorra es relativamente reciente, hace apenas 13 años se aprobó la primera Constitución, el 28 de mayo de 1993. En el Preámbulo ya indica cuales son los deseos y pretensiones de este país que ha querido incorporarse, de pleno, a las exigencias de una sociedad democrática, justificando así la necesidad de adecuar su estructura institucional a las exigencias de un Estado moderno. Era voluntad de todos los andorranos, al aprobar esta Constitución, la evolución del medio social y la necesidad de regular las relaciones que, dentro de este nuevo marco jurídico, deberán tener unas instituciones que encuentran sus orígenes en los Pareatges, decididas a perseverar en los valores de libertad, justicia y democracia y a mantener unas relaciones armónicas con el resto del mundo, especialmente con los países vecinos, sobre la base del respeto mutuo, de la convivencia y de la paz.

Uno de los documentos básicos que trabajan los historiadores para conocer los orígenes de Andorra, es el denominado “Manual Digest”, según Palau (1987) y Guillamet (1991). Este documento fue realizado por encargo del Comú General en el siglo XVIII, al Doctor en Derecho Fiter i Rosell y que más tarde completó, con pequeñas variaciones, el reverendo Antoni Puig. Las fuentes en las que se basó fueron los dos libros que recogen la vida política de comienzos del siglo XII, conocidos como “Politar Andorrá”; en ellos se enumera la lista de los Obispos de Urgell y la de los condes de Foix, precursores del Coprincipado; también recoge los privilegios concedidos a los

pueblos de los Valles (nombre originario por el que se conocía Andorra) por los Copríncipes y otros nobles señores de la época. En ellos se encuentran los primeros exponentes de la vida jurídica de este país.

Según la leyenda, es Carlomagno quien, en el año 805 y en reconocimiento a la ayuda prestada por sus habitantes contra los sarracenos, funda Andorra. La primera documentación archivada es del año 839 en el Acta de Consagración de la Catedral de Santa María de Urgell, donde nombra a sus parroquias como feudo de los Condes de Urgell. Es partir del siglo XI cuando el Obispo de Urgell se va estableciendo progresivamente hasta el año 1.133, que la reconvierte en Señoría Eclesiástica.

En el siglo XIII se inicia un período de luchas y hostilidades entre el Obispo de Urgell y los Condes de Foix por el derecho a la soberanía de Andorra, que finaliza con la firma de dos sentencias arbitrales denominadas "Pareatges" (1278-1288) o Carta Magna andorrana, en donde se alcanza un acuerdo mixto entre la Iglesia y los señores feudales. En este documento se confirma el Acta de nacimiento jurídico del Principado de Andorra con paridad de potestades y atribuciones entre los dos señores en materia económica, jurídica y militar. Desde entonces el Principado de Andorra ha mantenido dos copríncipes.

En el transcurso del siglo XIV, el conde de Foix y el Obispo de Urgell siguieron ejerciendo su poder, sobre los Valles de Andorra, por separado. Así los condes de Foix otorgan a los andorranos privilegios, franquicias y libertades, especialmente en materia militar, y los Obispos establecen ordenanzas en materia jurídica y fiscal.

Durante el siglo XV, las alianzas, las herencias y los legados modifican considerablemente las posesiones de la casa de Foix. En el año 1419, los andorranos solicitan a los Copríncipes que les concedan el derecho a reunirse para gestionar, ellos mismos, los problemas de la comunidad; creando así el

Consejo de la Tierra, primera forma parlamentaria y predecesora del actual Consejo General, que agrupa representantes de todas las parroquias.

A principios del XVII esta soberanía pasó por momentos difíciles, cuando en 1610 el conde de Foix fue proclamado rey de Francia con el nombre de Enrique IV y, de esta manera, los derechos del Principado pasaron a la Corona francesa. Años más tarde, su hijo Luís XIII confirmaba de nuevo la soberanía de los Valles de Andorra compartida con el obispo de Urgell. Durante la Revolución francesa en 1789 se perdió este derecho, ya que los principios de la Revolución no admitían ningún vasallaje de otros pueblos. No obstante, en 1806 a petición de los propios andorranos, y ante el temor de que el país fuera absorbido por los deseos ocupacionales de España, solicitaron a Napoleón que restableciera el Coprincipado, por lo que de nuevo y hasta nuestros días se conserva esta forma de Gobierno.

Las guerras y revoluciones de los siglos XVIII y XIX no afectaron a Andorra, tal como quedó estipulado en las normas que dictó en 1715 el entonces obispo de Urgell, en las que subrayaba que ninguna autoridad andorrana debía obedecer orden alguna que no partiese del Obispo. Desde entonces, este país se ha caracterizado por su deseo de conservar su neutralidad en la política internacional. Su historia moderna es propia de los países que han intentado adaptarse a las nuevas estructuras sociales, aunque en muchos casos no todo lo rápido que hubiera sido deseable; en 1933 se permite el sufragio universal para los hombres; en 1970 obtienen el derecho de voto las mujeres; en 1982 se creó el primer Gobierno del país, separando el Poder Legislativo del Poder Ejecutivo. A partir de este momento, se dictan una serie de reformas legislativas que tienen por objeto adaptar sus Instituciones y conservar al mismo tiempo su propia identidad. En 1988 se celebran las primeras elecciones, siendo nombrado presidente Oscar Ribas; la Constitución se aprueba en 1993 y en la siguiente legislatura de 1994 es elegido Marc Forné del Partit Liberal d'Andorra (PLA), éste permaneció durante cuatro legislaturas consecutivas. En las últimas elecciones, celebradas en el 2005,

ganó el partido en el poder, el PLA y es elegido Jefe de Gobierno, Albert Pintat, el cual ejerce la presidencia hasta el momento actual.

El reconocimiento internacional de Andorra tuvo lugar con su ingreso en la ONU el 27 de Julio de 1993; y más tarde, el 10 de Noviembre de 1994, cuando pasó a formar parte del Consejo de Europa como miembro número 33 de este Organismo. Otro objetivo importante conseguido, en la política andorrana, es la aprobación de la Ley de Ordenación Lingüística, el 25 de Junio de 1997, reconociéndose el uso del catalán como lengua oficial en todos los ámbitos de la vida pública, en los medios de comunicación y en las actividades culturales y deportivas (Ministeri d'Educació, Joventud i Esports, 1998). De esta manera, el Principado de Andorra ha ido consolidando sus derechos como una Nación moderna, que intenta adecuarse a las circunstancias de un estado de derecho y democrático.

## **1.2. SITUACIÓN TERRITORIAL Y DESARROLLO DEMOGRÁFICO**

Esta descripción histórica de Andorra necesita completarse con las informaciones que nos proporciona el conocimiento de su geografía política y humana, para así poder efectuar una descripción, lo más ajustada posible, de cómo se desarrolla la vida en este país y por consiguiente qué tipo de sociedad representa. Exponemos unos cuantos datos que interesan en su conjunto. En primer lugar, Andorra es uno de los seis pequeños estados europeos que, junto con Liechtenstein, San Marino, Mónaco, Malta y Ciudad del Vaticano, participa de unas características similares, debido principalmente a la reducción de sus dimensiones geográficas. Todos ellos presentan rasgos comunes, con formas de gobierno originadas durante el feudalismo de la Edad Media. Actualmente, Liechtenstein y Mónaco son Principados con Jefes de Estado hereditarios, San Marino y Malta son Repúblicas Parlamentarias, Ciudad del Vaticano está bajo la soberanía del Pontífice de Roma, y Andorra se define como un Coprincipado Parlamentario. Por otra parte, otro de los

rasgos que les define, es su situación de Estados fronterizos y la comunicación tan específica que han establecido con sus países vecinos. Por último destacar que, como se indica en las conclusiones del Simposio Internacional (1993), la presencia en los Organismos internacionales de los microestados europeos les ha otorgado unas provechosas ventajas culturales y económicas (Mallart, 1985).

**Tabla 1. Los pequeños estados europeos**

<b>País</b>	<b>Extensión</b>	<b>Limites Fronterizos</b>	<b>Lengua oficial</b>	<b>Forma de Gobierno</b>
Andorra	468 Km <sup>2</sup>	España/ Francia	Catalán	Coprincipado Parlamentario
Malta	316 Km <sup>2</sup>	República	Maltés, Inglés	República Parlamentaria
Liechtenstein	160 Km <sup>2</sup>	Suiza/ Austria	Alemán	Principado hereditario
República San Marino	60,5 Km <sup>2</sup>	Italia	Italiano	República Parlamentaria
Principado de Mónaco	1,81 Km <sup>2</sup>	Francia	Francés	Principado hereditario
Ciudad del Vaticano	0,44 Km <sup>2</sup>	Italia	Italiano	Pontífice romano

En la Tabla 1 puede verse el cuadro comparativo con algunos datos significativos de estos seis estados europeos; Andorra es el que tiene mayor extensión de todos ellos, 468 kilómetros cuadrados. Su orografía la conforman una serie de Valles pertenecientes al Sistema pirenaico. Dos cadenas

montañosas, en forma de “Y”, recorren su territorio, siendo alrededor de ellas donde se distribuyen los núcleos poblacionales. El pico más alto es el Coma Pedrosa (2.942 m.) y la cota más baja se sitúa en torno a los 838 metros. El país forma frontera con España y Francia, sus vías de comunicación unen a estos países de norte a sur en un tramo de 56,6 Kilómetros. A lo largo de su territorio discurren el río Runer y el Gran Valira, ambos tienen pendientes muy acusadas, pero se suavizan en su camino de intercesión con Cataluña para desembocar en el Segre, afluente del río Ebro. El clima es seco con fuertes nevadas en invierno.

**Gráfico 1. Mapa de Andorra**



En el Gráfico 1 podemos observar los datos geográficos y poblaciones más importantes de Andorra y la distribución de sus poblaciones a lo largo del río Valira.

Para realizar una breve trayectoria de la evolución de su población, nos remontaremos a principios del siglo pasado, cuando el país mantenía una población estable y vivía básicamente de la agricultura (el tabaco, los bosques) y la ganadería (pastoreo). Hasta ese momento la emigración era constante, entre otras causas, debido al régimen hereditario que existía. Las explotaciones agrarias se transmitían mediante un sistema de herencia indivisa que pasaba directamente a uno de los hijos -el hereu-, (heredero) que era el primogénito, mientras que el resto de los hermanos y hermanas tenían que abandonar la casa y economía familiar (Palau, 1987).

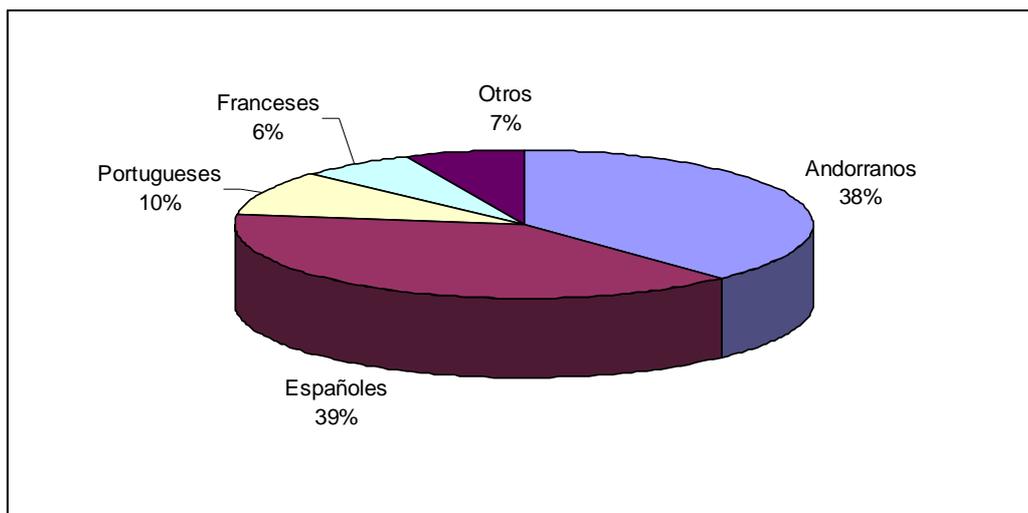
La economía estaba relacionada con la dureza del clima, sus habitantes, en ocasiones, no podían obtener los productos de primera necesidad, esto originó solicitar a sus protectores, los copríncipes, unos privilegios o franquicias (autorizaciones para comprar y vender sin tasas, ni impuestos a los países vecinos) para los productos que se introducían. Estas facilidades en los precios de las compras (artículos domésticos, alimentación) aumentaron considerablemente el turismo, lo cual llevó al país a mediados del siglo XX a una ventajosa situación económica.

Desde entonces hasta el momento actual, su oferta turística ha ido en aumento y es una de las principales fuentes de ingresos, en invierno con los deportes de esquí y en verano con la práctica del deporte de montaña. Rutas y excursiones recorren los lugares más emblemáticos y paisajísticos, como son el Valle de Madriu o los lagos dels Pessons. Durante todo el año es famoso su balneario de aguas termales (Caldea en Escaldes-Engordany). Así mismo, son también muy visitadas sus iglesias representativas del arte románico, como la de Sant Joan de L'Érm. Los bosques y el clima permiten la práctica, muy extendida, de la recolección de setas en el otoño y primavera. Todos estos factores configuran una fuerte tendencia al turismo, que ha hecho de Andorra una imagen de país moderno y atractivo de visitar, hasta el punto que, en ciertas épocas del año, los colapsos en su frontera, motivados por el elevado número de vehículos que la atraviesan, producen enormes atascos. Los

hoteles con frecuencia rebosan su oferta residencial y hay una fuerte inversión en el sector inmobiliario.

Por lo expuesto hasta el momento, Andorra presenta una complejidad social que le ha llevado a experimentar en poco tiempo un profundo cambio en sus estructuras económicas, y como consecuencia la situación demográfica ha pasado de ser de emigración a ser de inmigración (Aristot, 2003), derivando en un aumento de la población superior a la media europea. El informe social elaborado por Caritas (2002), indica que actualmente en el Principado viven personas de más de 40 nacionalidades, entre los cuales predominan los españoles, los portugueses y los andorranos.

**Gráfico 2: Población de Andorra por nacionalidades**



En el Gráfico 2 podemos observar la distribución de la población de Andorra, en relación a otras nacionalidades. En 1951 era de 6.310 habitantes y en el 2004, según los datos del Gobierno andorrano, su población había ascendido a 76.875 habitantes, superando el número de extranjeros al de los nacionales. Distribuidos en porcentajes, el 38 % corresponde a la población andorrana; el 39 % a la española, el 10 % a los portugueses, el 6,4 % a los franceses y el resto de la población está constituido por otras nacionalidades.

Hasta la promulgación de la Constitución en el 1993 se utilizaban oficialmente los tres idiomas, (el catalán, el castellano y el francés), el sistema educativo favorecía el conocimiento de estas tres lenguas. Actualmente el único idioma oficial es el catalán; el español está muy extendido en la población, hasta el punto que el Gobierno tiene que hacer campañas para el uso normativo de su propio idioma. Otras lenguas propias de las comunidades, que están establecidas en el Principado, son el portugués, el gallego y el inglés, las cuales son utilizadas con frecuencia en círculos familiares y en las relaciones entre las personas que pertenecen a los grupos citados. Ante esta realidad pluricultural y plurilingüística, la situación actual de los ciudadanos andorranos es la de una nación que valora su propia cultura e intenta preservar las raíces de sus antepasados, debiendo adaptarse a las exigencias de una nueva problemática social.

## **2. IDENTIDAD NACIONAL Y MESTIZAJE CULTURAL**

La identidad cultural y el mestizaje, producido por la intersección de otras culturas, es un hecho que está afectando a las futuras generaciones, las cuales deben dar respuesta, por una parte, a una forma de ser propia del lugar de donde son originarios, y por otra, a la identificación que se supone deben tener con su país de acogida en cuanto miembros de esa sociedad. En expresión de Carrera (2002), una política de integración ha de tener en cuenta globalmente todos estos mecanismos que afectan al conjunto del pueblo andorrano y si nos detenemos a considerar los factores que entran en juego, cuando una familia se desplaza en busca de mejores condiciones laborales, destacamos:

- Alejamiento familiar, el hecho de la inmigración ya supone una ruptura de parte de las relaciones personales (afectivas y emocionales), no siempre es posible un reagrupamiento familiar y, si ese fuera el caso, no siempre es inmediato.

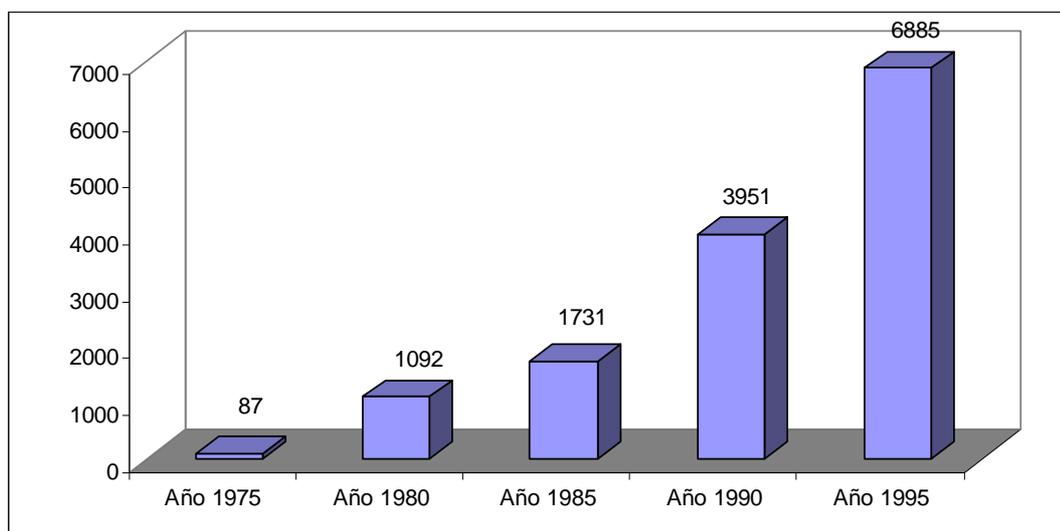
- Las nuevas experiencias que el inmigrante tiene que soportar en el país de acogida (lengua, tradiciones, educación), ya que no siempre puede participar de la vida cultural en toda su extensión, ni puede continuar conservando, en muchas ocasiones, las propias del lugar de origen.
- En la mayoría de ocasiones la vivienda es un problema, los precios no son asequibles para el ciudadano medio, por lo que ello origina situaciones de desprotección social.

Por otra parte, observamos un grado distinto de adaptación según pertenezcan a las primeras o segundas generaciones. Destacamos que los primeros son aquellos que, bien solos o con su familia, se instalan en otro país para conseguir mejores medios de vida que en el suyo propio y puede ser que vuelvan a su país de origen una vez conseguidos los objetivos por los que se habían marchado o bien, puede ocurrir que decidan permanecer en el país de acogida. Respecto a estos últimos puede existir el riesgo de que no siempre encuentren los mecanismos adecuados para su integración, movidos en muchas ocasiones por rechazo a una lengua y cultura distinta y crean entre ellos su propio campo de relación, contribuyendo a una mayor segregación con los consiguientes problemas de convivencia. Otro es el caso de los que pertenecen a las segundas generaciones, los hijos de inmigrantes nacidos en el país, los cuales tienen ciertos derechos sociales y políticos, pueden votar y pueden elegir entre la nacionalidad del país o la de los padres. Esta segunda generación está más integrada, conocen y utilizan la lengua oficial, tienen contactos con otros jóvenes de otras nacionalidades y establecen relaciones mixtas. En este caso, el proceso de integración está más avanzado por los hijos que por los padres. Ellos son ciudadanos con derechos, es más, si vuelven a su tierra natal se encuentran en ocasiones inadaptados en propio lugar. Han cambiado de manera de pensar, tienen otro orden de valores y encuentran dificultades para reinsertarse en su propia sociedad. En el otro extremo, como apunta Abad (1993, 12), “estaría el caso de la necesidad que

siente este inmigrante, ante las presiones de la mayoría, de no sentirse diferente y trata de olvidar sus orígenes e incluso los desprecia o los niega”.

Ante la llegada de inmigrantes que, de forma masiva, acudieron a Andorra, a partir de los años sesenta, atraídos por su prosperidad económica, la población pasó a triplicarse en los diez años siguientes, de 7.339 a 21.425 habitantes. Un ejemplo del aumento de emigrantes se puede observar en el siguiente gráfico respecto a la evolución de la población portuguesa, de 87 personas de origen portugueses en el año 1975, diez años más tarde sumaban 1.731 y en el año 1995 era de 6.885 portugueses (Becat, 1991).

**Gráfico 3: Evolución de la población portuguesa en Andorra**



Debido a esta evolución de la población, tanto de inmigrantes portugueses como de otras nacionalidades, la sociedad andorrana observaba el riesgo que suponía el ver aumentado desproporcionalmente el número de extranjeros que se nacionalizaban. El gobierno tomó medidas restrictivas ante el hecho de otorgar el pasaporte. De esta manera se fue formando una sociedad que diferenciaba dos grupos de andorranos; los de tercera generación, con plenitud de derechos políticos y sociales y los de segunda y primera generación que no tenían derechos políticos. Debido a la presión de los grupos afectados, que denunciaron en sucesivas ocasiones está

desventaja social, el Gobierno tuvo que hacer reformas sociales, a fin de cambiar las desventajas que se producían para estos ciudadanos considerados de segunda clase (Ferrer, 1996). A pesar de todo, todavía el ciudadano de primera generación solo puede acceder a la nacionalidad después de probar que ha residido en el Principado al menos 20 años, superar una prueba (examen) ante un Tribunal de seis personas, compuesto por los miembros del Consejo General, los cuales deben decidir el grado de asimilación de los aspirantes a ser andorranos y obtener derechos políticos. Esta prueba consta de preguntas sobre la historia y geografía de Andorra, la situación político social del momento y el por qué se quiere nacionalizar y, a partir de ahí, si se ha superado ya pueden adquirir el pasaporte andorrano, siempre que se renuncie a la anterior nacionalidad.

No resulta sencillo justificar esta división, la inmigración colectiva fue la que provocó las condiciones para que se crearan diferentes clases de andorranos, muy definidos socialmente, los que tienen pasaporte de “nacionalidad andorrana”, y los extranjeros residentes en el país con “documento andorrano”. Esta es una distinción que está presente en la dinámica de las interrelaciones sociales y de la vida interna del país. No sólo define el conjunto de derechos y deberes de cada colectivo, sino que marca también una jerarquía entre los que pueden participar de la vida política del país y los que no. A parte de esta división, de carácter jurídico, pasamos a explicar, según los historiadores, Comas y Pujadas (1997), las diferencias sociales entre los ciudadanos andorranos que los divide en tres grandes grupos, el primer gran grupo está constituido por los andorranos de “soca”, son aquellos cuyas raíces se remontan a varias generaciones atrás (éste es el grupo de población que se considera más legitimado para regir la vida política y social); el segundo grupo son los andorranos de origen extranjero, o hijos de padres extranjeros, que han adquirido la nacionalidad andorrana acogidos a la legalidad existente, son más numerosos que el grupo anterior, pero su andorraneidad ha de ser demostrada continuamente, considerados como “andorranos de segunda” y otro tercer grupo denominado “nacidos en

Andorra”, que era una categoría censal muy peculiar, ya que a este grupo pertenecían los hijos de padres extranjeros nacidos en Andorra después del 1 de enero de 1975 y que, a causa de la legislación vigente hasta 1993, no podían ser nacionalizados como andorranos, pero tampoco estaban inscritos con ninguna otra nacionalidad, lo cual producía situaciones de desventaja social.

Aparte de esta peculiar clasificación, hemos de tener en cuenta a otros colectivos de origen extranjero, los cuales se han ido estableciendo en el Principado configurando una variedad compleja multicultural entre las diversas nacionalidades. Distinguimos entre las tres nacionalidades más sobresalientes en el país:

- a) el *grupo de españoles*; son los más numerosos, entre ellos, y agrupados por Comunidades, destacamos la presencia de los catalanes, los gallegos y los andaluces. Los catalanes son los emigrantes más antiguos, algunos eran refugiados políticos de la Guerra Civil Española, y otros acudieron al país atraídos por la oferta laboral y se instalaron como pequeños empresarios vinculados al comercio. El grupo de gallegos y andaluces llegaron principalmente como empleados de la construcción y de los grandes almacenes.
- b) el *grupo de franceses*; son un colectivo minoritario. Se concentran en las poblaciones próximas a la frontera francesa (el núcleo turístico del Pas de la Casa) y suelen ser propietarios de hoteles, restaurantes y comercios.
- c) el *grupo de portugueses*, son los emigrantes que han llegado al país más recientemente. Éstos comenzaron a llegar a partir de 1980 en grupos familiares. Tanto mujeres como hombres trabajan en los sectores de los servicios de construcción,

hostelería o comercio. Generalmente, suele ser el grupo menos cualificado socialmente.

- d) *Otras nacionalidades.* Destacan los ingleses, generalmente jubilados, con un alto nivel de vida, que se benefician de las ventajas fiscales del país. El resto de nacionalidades lo constituyen hindúes, marroquíes y latinoamericanos.

Para estos colectivos, que conforman el mapa cultural de Andorra, la política del país ha tenido que adaptar las leyes a las exigencias de su población. Citamos las leyes que más han contribuido a regular la situación social del país, éstas son: la Ley de Nacionalidad (1995), la Ley del uso oficial de idioma (1999) y La ley Cualificada de Inmigración (2002). Ellas vienen a complementar la exposición de la situación de un país que presenta altas tasas de inmigración y que al mismo tiempo intenta preservar su propia identidad.

La Ley Cualificada de la Nacionalidad de 1995 intenta adecuarse a las exigencias de la sociedad actual. En dicha Ley se indica que, *“el cambio de las estructuras demográficas, pasando de una situación estática durante siglos a una fuerte inmigración en los últimos decenios, ha traído como consecuencia una desproporción entre la población nacional y los foráneos, esta desproporción ha estado percibida como un elemento que hacía falta corregir para no comprometer las bases mismas del Estado. La afirmación del Principado de Andorra como Estado se comprenderá mejor si el elemento humano del estado, la población, es cada vez más homogénea, siguiendo progresivamente la tendencia de hacer coincidir la población de hecho con la población de derecho. En esta línea, la legislación se ha ido ampliando progresivamente y ahora se propone una apertura importante dando el derecho de nacionalidad por naturalización a una parte de la población que se puede considerar integrada por el número de años de residencia al país y si prueba su integración en el Principado”.*

Debido a que imperaba, especialmente en las jóvenes generaciones, el uso de otras lenguas en detrimento del idioma oficial, la *Ley de Ordenación del uso de la lengua oficial* de 1999 pretende regularizar el idioma del país, expresando que la lengua catalana es la propia del pueblo andorrano, por lo tanto, constituye uno de los elementos primordiales que definen la identidad. *“Debido al contacto de las lenguas vecinas, de gran poder demográfico, la tradición de la enseñanza en Andorra de estas dos lenguas, la incidencia de los medios de comunicación de masas y más recientemente la fuerte inmigración vinculada al crecimiento de la economía y de la sociedad andorrana en estas últimas décadas, pueden llegar a poner en peligro la vitalidad del idioma oficial”*. De hecho, varios han sido los pronunciamientos, por parte del Gobierno, a favor del uso de la lengua catalana. La diversidad de hablantes en otras lenguas diferentes, el papel que tiene cada grupo lingüístico dentro de la sociedad, el carácter marcadamente turístico de muchas fuentes de riqueza y las relaciones sociales que se derivan de ello, y sobre todo, la facilidad de la población en expresarse en diversos idiomas, son los factores que justifican la necesidad de una regulación más amplia como la que se proporciona en esta ley, que da respuesta a todas estas cuestiones y pone a disposición de la población los mecanismos necesarios para preservar la identidad lingüística de Andorra. Esta ley indica que *no solo es la lengua del Estado, sino también sirve como vehículo de expresión colectiva de la sociedad andorrana. Este objetivo lleva implícito un espíritu de justicia, apertura y de respeto a las otras expresiones lingüísticas. La integración de las personas que no hablan la lengua oficial se ha de producir desde la conservación y también desde la promoción de sus valores culturales.*

Por otro lado, la ley cualificada de Inmigración de 14 de mayo 2002 queda modificada por la ley del 14 diciembre de 2004, con el fin de adaptar el acceso al mercado de trabajo establecido entre la Unión Europea y los nuevos estados miembros, *con estos tratados se pretende asegurar una apertura progresiva que permite asumir de forma satisfactoria las consecuencias*

*económicas y sociales de la adhesión de nuevos estados de medidas de adaptación.*

Si analizamos la influencia que la inmigración puede llegar a originar en la vida social, llegaremos a la conclusión de que necesitamos analizar no sólo lo que supone para la convivencia unas tasas tan altas de inmigrantes, sino también explicar el por qué de las fusiones culturales y su repercusión en las identidades culturales. Hemos pasado de utilizar el término de identidad nacional por el de identidad cultural, vocablo que nos parece más adecuado para definir la integración del ciudadano en la vida y cultura de un país. Morell (1997,134) al referirse a las identidades expresa que *“para no verse sumergido en el confucionismo en el que a veces se refugian círculos cerrados ante un nacionalismo estrecho, solo hay una salida y es evitar el individualismo, huir del protocolo de la burocracia evitando caer en un sociedad excluyente que niegue el derecho de existir de todo aquello que no se identifique con ella”*. Por otra parte, es necesaria una aportación mutua de todos los grupos sociales que interaccionan, respetando las reglas de la sociedad que les acoge.

Tres son las razones que explican el cambio estructural que se ha originado en el país, éstas son el cambio generacional, la transformación de su entorno ecológico y el aumento demográfico (Comas y Pujadas, 1997). Sobre la primera, el *cambio generacional*, destacamos el choque que en este caso se produce entre la interacción cultural pirenaica (una tradición montañesa) y las identidades culturales originadas por las fusiones entre la cultura española, francesa y últimamente la portuguesa, así como la de otros grupos minoritarios que han accedido en busca de unas mejores condiciones de vida. Todo ello hace que, en el momento actual, se pueda hablar de una cultura pluricultural producto de la intersección de otras culturas. En este contacto se han ido perdiendo muchos de los valores propios de su identidad nacional, no sólo por los procesos de internacionalización de la cultura, sino también por el intercambio de nuevos referentes culturales (Becat, 1991). De manera que, la sociedad andorrana ha experimentado una mutación de los valores sociales,

así como a una desidentificación por parte de las generaciones más jóvenes respecto a su pasado más reciente y que ellos ya no han conocido.

La segunda razón viene dada por la *transformación del entorno*, ecológico y urbanístico, ocurrido por las excesivas urbanizaciones, la deteriorización de las montañas derivadas del uso del deporte y la frenética actividad comercial, concentrada en las parroquias de Andorra la Vella y Escaldes-Engordany. Al mismo tiempo han desaparecido prácticamente las actividades tradicionales, tanto la ganadería (con una gran reducción del pastoreo) como las agropecuarias (de las que solo se conserva el cultivo del tabaco). La montaña ya no es el referente global que enmarcaba la vida de los antepasados andorranos, hoy en día el entorno ha cambiando en función de las nuevas exigencias sociales y de la actividad económica que se realiza.

Tercera razón expuesta es el *aumento demográfico* que se ha padecido a lo largo de estos últimos decenios. La población ha aumentado espectacularmente, según datos del Govern d'Andorra de 5.385 habitantes en 1947 a 76.875 habitantes en el 2004 planteando nuevos problemas de desvinculación social.

Otros factores que obstaculizan las políticas de acogida e integración son, por una parte el *desequilibrio poblacional*, hay una desproporción entre nacionales y extranjeros, (50.000 extranjeros frente a 30.000 andorranos en el 2004) esto ha provocado actitudes de autodefensa por parte de la sociedad, imponiendo condiciones muy exigentes en cuanto a proporcionar la nacionalidad andorrana, actualmente se exige 20 años de residencia en el país. Por otra parte, los problemas originados de no haber tenido un sistema educativo propio hasta 1993. Por este motivo, en el año 1972 el Consejo General puso en marcha un proceso de andorranización, apoyándose en "*el derecho que tiene todo pueblo a conservar un identidad propia, una identidad que se forma de una toma de conciencia colectiva basada en la historia, la lengua, la cultura y las instituciones nacionales*" (Camiade 1996, 48). A partir de aquí se puso en marcha un proceso de aprendizaje, en los diferentes

sistemas educativos, en el que se incluía el conocimiento de la lengua y las instituciones catalanas a fin de complementar la formación andorrana. Para ello, el Ministerio de Educación dotó a todos los Centros de enseñanza de Andorra profesores especialistas en dichas materias.

Tanto la identidad como el mestizaje cultural no tienen porque ser incompatibles. Uno puede sentirse andorrano, español, portugués y sentir que pertenece al mismo tiempo a varias identidades, ser europeo, pertenecer a una cierta corriente de pensamiento, etc. La identidad cultural andorrana también la conforma el sentimiento de especificidad reflejado en los datos representativos de la vida de un pueblo, Andorra ha tenido que superar los retos de la llegada masiva de inmigrantes, comerciantes, inversionistas o jubilados extranjeros. La experiencia histórica en el terreno de la multiculturalidad hasta el momento de entrar en escena la corriente migratoria, se restringía básicamente a la interacción de españoles o franceses, mientras que el proceso posterior ha significado la incorporación de nuevos agentes socioculturales de origen muy diverso y que con frecuencia han sido motivo de actitudes de rechazo y autodefensa frente al peligro que presupone un desarraigo cultural y social para la vida del país.

La identidad andorrana está conformada por una multiplicidad de culturas, de raíces muy arraigadas, que convergen dentro de un mismo contexto. De manera que, su forma de identificarse como país “montañesco”, con un carácter propio, se ha visto afectada por los procesos de la integración que en los últimos decenios ha tenido que soportar. Por un lado, se presenta la voluntad de pertenecer a un pueblo con unas tradiciones que son la base de su identidad, una forma de ser y sentirse andorrano, pero por otra las continuas inmigraciones han originado acciones concretas por parte de los gobiernos que es preciso analizar. Sin embargo, las referencias a la configuración de la identidad cultural de un país determinado pueden ser múltiples, sobre esta cuestión opinan Mateu y Luchaire (1999, 56) indicando que *“la neutralidad es una de las prerrogativas más antiguas y propias de las*

*que se pueden enorgullecer los andorranos, forma parte de su patrimonio nacional y es uno de los aspectos más positivos que pueden “exportar”, a través de la diplomacia, la literatura, el comercio”. Este concepto ha sido uno de los más arraigados en la mentalidad de los andorranos, tanto en el ámbito político como en el humano. Así la expresión, “fer-se l’andorrà”, significa una actitud vital que se traduce como “no tomar partido”. Quizá este carácter deriva de “la estrategia diplomática” que como país cosoberano, ha mantenido a lo largo de toda su historia y que lo ha hecho mantenerse al margen de alianzas bélicas.*

Al igual que el mestizaje biológico, el mestizaje cultural se manifiesta en las fusiones de pueblos y culturas, es la interpenetración de usos y costumbres en la convivencia humana, y la inserción de conocimientos y códigos engendrados en otras colectividades con la adopción de nuevas creencias. Este hecho ha conducido muchas veces al progreso pero también, con cierta frecuencia, ha originado conflictos, según expresa Sanpedro (1999, 18) *“el mestizaje cultural, es consustancial con la evolución de la sociedad y más aún teniendo presente el avance de la información que, hoy día, puede atravesar barreras geográficas acercándonos en ideas y creencias”* por lo que lejos de impedir el mestizaje lo positivo es aprovecharlo en beneficio de una convivencia plural. A pesar de que en determinados momentos los gobiernos necesitan definir políticas fuertes de identidad para garantizar la supervivencia de su cultura, resulta evidente el carácter híbrido y mestizo de todas las culturas.

Así pues, el nuevo milenio trae consigo el fenómeno de la globalización, que gracias a las influencias de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, son capaces de manejar el pensamiento y el juicio crítico, produciendo graves interferencias en el ámbito cultural. De igual manera que pueden contribuir a la integración cultural, pueden originar el efecto contrario, o sea, el de la exaltación de la propia cultura para diferenciarse claramente de las otras, lo cual puede llevar a nuevas formas de nacionalismos y

fundamentalismos (Costa, 2000). A modo de ejemplo de las influencias que pueden ejercer los medios de comunicación, destacamos las siguientes informaciones: la televisión española o la francesa tienen una gran audiencia en competencia con la televisión local, según los estudios del Centro de Recerca Sociològica (CRES) en el año 2001. A esto hemos de añadir que las películas en los cines del Principado generalmente se proyectan en castellano. En cuanto a la lengua en que se leen los libros, según datos del Informe social de Caritas (2002) de 122 casos el 79 % han leído libros en castellano; de 66 casos el 43 % los han leído en francés. En comparación con estos datos las personas que han leído libros en catalán es de 66 % de 101 casos.

A pesar de la diversidad cultural y lingüística, hemos de señalar que en Andorra no se viven aparentemente situaciones de conflictos sociales graves, sus ciudadanos ven con normalidad encontrarse en distintos ambientes sociales donde se habla en uno de los tres idiomas o se escuchan las noticias de los diferentes informativos; no obstante creemos que existen dificultades a superar para alcanzar una verdadera integración basada en la promoción de todas las comunidades en un mismo territorio. En todo este proceso está presente el desarrollo de una nueva identidad, que será necesario reconstruir con una mirada abierta a la multiculturalidad. Una sociedad cada vez más compleja debe asumir la idea de la diferencia, (opiniones, juicios, pensamientos) no sólo por sus ciudadanos, sino también de quienes gobiernan. Lo que está en juego es la defensa de los bienes comunes, el conjunto de derechos sociales, la educación, la cultura, la salud pero también el derecho a la paz y el rechazo a la violencia. Hoy más que nunca se defiende la idea de una ciudadanía mundial, se trata de reivindicar un pensamiento crítico que, haciéndose cargo de la nueva situación, reconstruya un proyecto que enmiende los desajustes de las diferencias en el pasado. El deseo de un progreso económico ha de correr proporcional con los conceptos de democracia e igualdad social como principios sobre los que se quiere construir un nuevo modelo ciudadanía.

### 3. HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Si nos basamos en la enseñanza como medio de transmisión cultural de un pueblo, no es hasta 1982 cuando Andorra tuvo un sistema educativo propio. Hasta entonces los centros educativos eran dependientes del Gobierno español y francés. Por lo tanto, Andorra es un país relativamente joven en un sistema educativo propio, y presenta un campo propicio para establecer unas bases educativas centradas en los principios del interculturalismo, donde la convivencia, el respeto y el diálogo, se imponga sobre el desarraigo o la indiferencia ante el hecho multicultural.

Realizando un breve recorrido histórico de la enseñanza en Andorra diremos que las primeras escuelas, que se crearon, corrían a cargo del Comú de las distintas parroquias, las cuales contrataban a sus propios profesores. En 1917 se inauguran las primeras Escuelas francesas, sufragadas por el Gobierno francés; este hecho hace que España reaccione e instale sus propias Escuelas en 1927, firmando un acuerdo entre el Ministerio de Educación español y el Obispado de Urgell, en donde se reconoce la voluntad de contribuir a la enseñanza, dentro del respeto a la identidad andorrana (Bastida, 1987). Para ello y a través de los acuerdos en materia educativa, Andorra proporcionaba los locales para la enseñanza y tanto España como Francia aportaban los respectivos profesores para el sistema educativo propio de cada país. A partir de este momento empiezan a coexistir a nivel oficial los dos sistemas educativos.

Remontándonos a su inicio, la enseñanza española tuvo su origen en la enseñanza religiosa. En 1882, es la orden de “La Sagrada Familia”, la que inaugura en Canillo, a instancia del Obispo d’Urgell, la primera escuela española, “*con la intención de mantener el espíritu religioso de la población andorrana*”, más tarde se abrió un centro salesiano, “Sant Ermengol”, entre los objetivos estaba, “*formar personas más libres, más tolerantes, más*

*democráticos, más solidarios, más buenos ciudadanos y con la mente abierta y fraternal hacia todas las personas de este mundo*" García (2000: 46). La enseñanza se repartía de esta manera, las religiosas escolarizaban a las chicas, y los religiosos a los chicos.

Esta situación empezó a cambiar cuando Andorra se planteó crear su propio sistema educativo a raíz de su progreso político y económico; así en 1982 se inaugura la primera escuela de educación infantil andorrana y progresivamente se van implantando los distintos niveles de enseñanza. El mismo año que el principado de Andorra aprueba su Constitución, se dicta la Ley Cualificada de Educación (1993), con lo que se instaura, a nivel legislativo, un sistema educativo propio. En el Preámbulo de la Ley hace referencia al reconocimiento de los dos sistemas educativos responsables de la educación hasta ese momento, con ello se "inicia una estructura educativa andorrana propia, a partir de la realidad existente, la de diversos sistemas educativos que coexisten en una sola estructura educativa, una especificidad ciertamente enriquecedora a la cual no se quiere renunciar". En el Artículo tercero, queda expresada la atención a la pluralidad cultural de Andorra e indica que son finalidades de dicha ley "formar a los jóvenes en el respeto a la diversidad, a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y de pluralismo".

En este mismo año, el 11 de Enero de 1993, se firma el Convenio Hispano-Andorrano en materia educativa, el cual refleja la voluntad, de ambos países de establecer puntos de colaboración y acuerdos en materia educativa, así como la homologación y convalidación de títulos y estudios. En materia curricular el Ministerio de Educación de Andorra proporciona, a los centros extranjeros, el profesorado especializado que imparte Lengua catalana e Instituciones andorranas en una programación integrada en el área de Ciencias sociales. En cuanto a las actividades extraescolares, el Ministerio de Educación programa conjuntamente actos culturales con representaciones

artísticas, obras de teatro, conferencias, exposiciones y sesiones musicales; también organiza una semana deportiva, con los alumnos y profesores, dedicada a la práctica y enseñanza del esquí.

En el desarrollo de la Ley, la Orden 9 de octubre de 1995 establece el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de Andorra con los correspondientes españoles de educación no universitaria.

En octubre de 2003 se firma un nuevo Convenio hispano-andorrano a fin de ratificar el anterior y para adecuarlo a los cambios que se han producido durante los últimos años, de acuerdo con las exigencias educativas del momento.

Con esta recopilación de datos, hemos querido señalar la complejidad cultural que en todos los ámbitos de la vida social y educativa existe en el Principado de Andorra.

### **3.1. LA OFERTA EDUCATIVA**

La estructura educativa de Andorra, tal y como hemos expuesto, es plural, se reconoce el propio sistema educativo andorrano así como el sistema educativo francés y el español, los tres sistemas educativos tienen sus centros repartidos en las distintas parroquias del Principado, y en ellos se imparte la enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Su finalidad educativa son las propias de cada sistema, aunque en todos está insertada la enseñanza de las Instituciones andorranas y el idioma catalán, con el objetivo de preservar la identidad cultural del país.

Los *Centros españoles* se reparten de la siguiente manera, seis Colegios de Educación Infantil y Primaria, un Centro de Educación Secundaria, tres Centros concertados religiosos y un Centro de titularidad privada. Esta oferta educativa se completa con los Centros franceses (9 de

Educación Infantil y Primaria y 1 de Educación Secundaria) y los Centros andorranos, (6 de Educación Infantil y Primaria, 2 de Educación Secundaria Obligatoria, 1 Instituto de Bachillerato y 1 centro de Educación Especial).

En la Tabla 2 se indican los distintos centros españoles en Andorra.

**Tabla 2: Centros del Sistema educativo español en Andorra**

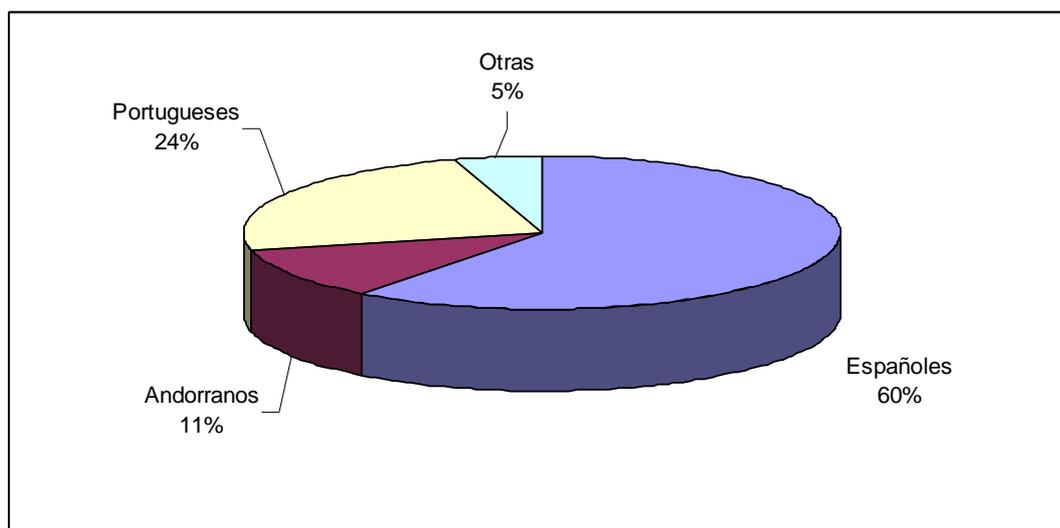
<b>Centros públicos</b>	<b>Centros concertados</b>	<b>Centros privados</b>
Escuela Española de Canillo	Colegio Sant Ermengol	Colegio del Pirineu
Escuela Española de Encamp	Colegio Janer	
E. Española del Pas de la Casa	Colegio Sagrada Familia	
Escuela Española de Escaldes		
Escuela Española La Massana		
E. Española de Andorra la Vella		
Escuela Española Sant Julia L		
Instituto Español "La Margineda"		

La presencia española en Andorra respecto a la educación, se remonta a más 80 años, no obstante, la nueva política del Ministerio de Educación español tiende a reducir el número de Centros para que, según se prevé en el Convenio del 2003, exista un único Centro de Educación Infantil y Primaria y un solo Centro de Educación Secundaria.

Respecto a la población escolarizada en Centros españoles, según los datos proporcionados por la Consejería de Educación en el curso 2002/03, era de 917 alumnos españoles, 167 andorranos, 363 portugueses y 73 de otras nacionalidades. La población portuguesa ha aumentado progresivamente durante los últimos años, debido a la oferta laboral existente en el país, estas

familias eligen, casi en su totalidad, escolarizar a sus hijos/as en el Instituto español “La Margineda”.

**Gráfico 4: Distribución de alumnos por nacionalidades**



La colaboración andorrana, en relación con los otros dos sistemas educativos, la expresa Bastida en el siguiente texto:

*“El hecho de coexistir tres sistemas educativos lo cual denota una voluntad de continuidad en la línea de una buena colaboración con los países vecinos, realizando una obra de servicio público gratuito, esto es considerado por la sociedad andorrana como un signo de riqueza, de progreso y de abertura, hacía el exterior. Los sistemas educativos español y francés, pensados y concebidos para la formación de los ciudadanos de los respectivos países, tienen una función importante de adaptación a la realidad de nuestro país”, de aquí la importancia de considerar la formación de los alumnos dentro de los diferentes sistemas educativos como un exponente más de diversidad andorrana. Bastida (2000, 30)*

Las enseñanzas de estudios superiores que se imparten en Andorra son: La Escuela de Enfermería, la Escuela de Informática y el Centro de Estudios Virtuales, donde se pueden seguir Estudios Universitarios de Primero y Segundo ciclo y Programas de post-graduado.

Es de destacar, por el impulso que desde su creación ha tenido para la vida cultural del país, el Instituto de Estudios Andorranos que, desde su fundación en el 1976 y más tarde modificándose por Ley en 1996 de acuerdo con las exigencias sociales, se ha dedicado a trabajos de investigación cultural, científica y sociológica así como la relación que ha mantenido con las distintas Universidades y otros Organismos de investigación. Actualmente, funcionan tres áreas que son, el Centro de Biodiversidad, el Centro de las Ciencias de la Tierra y el Centro de Investigación Sociológica (CRES). Este último, aporta datos valiosos para el conocimiento de la sociedad andorrana, ya que uno de sus fines, según Guillamet (2000:182) es el de *“conocer la población de Andorra y a sus habitantes a fin de proporcionar elementos socioculturales del país a los gestores públicos”*, de hecho el primer trabajo que se publicó fue una encuesta de ámbito nacional a fin de identificar los referentes culturales de la población andorrana.

### **3.2. COMPONENTES LEGALES DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR.**

Nuestra investigación está basada en los resultados del Cuestionario que los estudiantes han realizado en los dos Centros de Enseñanza Secundaria de titularidad española que se encuentran en el Principado de Andorra. Son Centros de titularidad española en el extranjero y se rigen por la legislación educativa española. Por ello, en este apartado vamos a incidir en aquellos aspectos de la normativa que el Ministerio de Educación y Ciencia dicta para los Centros del exterior. La legislación educativa es la misma para todos los Centros del extranjero, consistente en la vigente Ley Orgánica de

Educación (LOE, 2006) y las disposiciones del Real Decreto 1027/1993 de la Acción Educativa en el exterior y el Real Decreto 1138/2002 por el que se modifica el anterior. Además, existe una normativa diferenciada en función de las peculiaridades de cada país, en el Principado de Andorra están definidas por el Convenio Hispano-Andorrano en materia educativa, que fue renovado el 23 de Diciembre de 2004, por el Ministerio de Asuntos Exteriores, a fin de acomodarse a las nuevas exigencias de la sociedad. A continuación, realizaremos un breve recorrido resaltando los aspectos de atención a la diversidad recogidos en este soporte legislativo en el que se basa la educación de los alumnos de los Institutos españoles en Andorra. Todo ello nos llevara a conocer mejor la formación en actitudes que estos alumnos reciben, ya que su desarrollo personal está influenciado no sólo por el entorno socio-familiar en el que vive, sino también por su entorno académico.

Es en la LOGSE (1990) donde mayormente encontraremos las primeras referencias hacia la inquietud por la enseñanza multiculturalidad, éstas derivadas de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), que indicaba la necesidad de efectuar cambios en la educación debido a la situación político-social del momento. Estos cambios eran fruto al mismo tiempo de las exigencias que apuntaban en la promulgación de la Constitución Española de ese mismo año. En el Título Preliminar de la LODE se indica el deseo de educar *en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España y en la formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos y así garantizar el pluralismo educativo y la equidad.*

Con la LOGSE (1990) se pretendía dotar de recursos económicos y humanos para la educación compensatoria de las desigualdades sociales. En la Introducción se incide en los cambios del momento y expresa que el objetivo primero y fundamental de la educación es *el de proporcionar a los jóvenes una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, tolerancia y la solidaridad.* Destacamos dos artículos de la Ley, el artículo segundo, *la*

*educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas 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, y el Artículo sesenta y tres; las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.*

En la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG, 1995) y la Ley Orgánica Calidad de Educación (LOCE, 2002), aunque con distintos grados de intensidad y de desarrollo, se ha hecho presente está inquietud alimentada por el aumento de la escolarización de alumnos inmigrantes, procedentes de otras culturas y otro idioma, por lo tanto se hacía necesario adaptar no sólo la modalidad de enseñanza sino también su intervención educativa.

Uno de los principales objetivos de la LOPEG es el de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros. Concretamente, el Artículo seis del capítulo dos, hace referencia a la participación de la comunidad educativa en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el cual es considerado como el marco adecuado para que, las diversas culturas que conviven, puedan expresarse y se le preste la atención que requieren, como un valor más de la riqueza multicultural de los centros de enseñanza.

Por otra parte, la introducción de la LOCE, cita temas propios del cambio que se ha experimentado en las sociedades avanzadas. En ella, expresa que *“el rápido incremento de la población escolar, procedente de la inmigración, demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Se pide a los centros educativos, una actitud abierta a los cambios, afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la*

*realidad social, en una sociedad que tiende a la universalización*". Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley presta especial atención a los alumnos extranjeros en el Artículo cuarenta y dos, "*las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente*". En este marco legislativo se indica, de manera explícita, el tratamiento que hay que dar a otras culturas y su integración de pleno derecho, en un trato igualitario al resto de los españoles.

En el BOE del 4 de Mayo 2006, aparece publicada la Ley Orgánica Educación (LOE, 2006) la cual dejaba sin vigor a las anteriores y aglutinaba en una única normativa todo el proceso educativo, (exceptuando algunos apartados incluidos en la LODE y referidas a los Órganos de Gobierno Unipersonales). La LOE se encuentra en proceso de desarrollo, por lo que nos referiremos a las intenciones, a los Principios y Fines de dicha Ley, y a los objetivos de diferentes etapas.

Uno de los principios básicos de dicha Ley es la transmisión de los valores que conforman el marco de *la personalidad, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la libertad personal, el respeto y la justicia*, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los fines de la educación, cita el ejercicio de la tolerancia *dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos*, se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable. *La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*

Como objetivos de las distintas etapas de la educación, en el Artículo diecisiete expresa:

- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos que permita a los alumnos/as desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Hasta aquí hemos realizado un breve recorrido de nuestras leyes, nos queda exponer, como hemos dicho anteriormente, las particularidades del Real Decreto 1027/1993 de la Acción Educativa en el exterior y el Real Decreto 1138/2002 por el que se modifica el anterior y el Convenio Hispano Andorrano, entre el Reino de España y el Principado de Andorra en materia educativa, firmado en Madrid el 22 de diciembre de 2003 por el Ministerio de Asuntos Exteriores y renovado el 23 de Diciembre de 2004.

Respecto al Real Decreto 1027/1993, sobre la acción educativa en el exterior, comenzó a gestarse como resultado del desarrollo de la LODE y más tarde en un nuevo marco socio-político la LOGSE hace público el Decreto por el que intenta dar respuesta a las transformaciones producidas en las últimas décadas y a los desafíos cualitativos derivados de la presencia española en el

espacio comunitario europeo, así en el Artículo diez se expresa que los centros docentes impartirán sus enseñanzas conforme al sistema educativo español, *“no obstante, dichas enseñanzas podrán adaptarse al sistema educativo del país donde radique cada centro, con el doble objetivo de asegurar una educación intercultural”* y, en el Artículo once, se indica que *“los centros completarán su oferta educativa con la organización de actividades de proyección cultural coordinadas con los servicios culturales de las respectivas Embajadas de España y, en su caso, con los centros del Instituto Cervantes”*.

Respecto al Convenio Hispano-Andorrano (2004), se indica que *“teniendo en cuenta la histórica y tradicional colaboración entre ambos países en materia educativa, base de un mejor conocimiento y entendimiento entre sus pueblos y garantía de que la proximidad geográfica lo sea también de sus respectivos valores sociales y culturales”*. Desde el anterior Convenio de 1993, han sido muchas las circunstancias que han cambiado, entre otras la implantación de un sistema educativo propio del Principado junto con la finalización del proceso autonómico español, esto sería suficiente razón para justificar un nuevo marco jurídico que regulase las relaciones, entre ambos países, en un ámbito de tanta importancia como el educativo. Así que en base a la Ley cualificada d'educació de 1993 del Principado de Andorra y en base a la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, (LOCE) el Convenio señala en su artículo sexto que *el Principado de Andorra a través del Ministeri d'Educació, Cultura, Juventud y Esports, aportará los locales, los gastos de funcionamiento, el profesorado que impartirá el área de “Formación Andorrana”, los gastos de los cursos incluidos en el plan de acogida para el profesorado (enseñanza del catalán), los gastos derivados de los programas de atención psicopedagógica, apoyo y asistencia de los servicios sociales y sanitarios y el personal no docente de las Escuelas Españolas de Educación Primaria. Mientras que España, a través del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, aportará los locales e instalaciones del Instituto Español de Andorra así como su equipamiento, conservación y mantenimiento, los gastos correspondientes a las ayudas al estudio de los Centros en el exterior, el*

profesorado necesario para impartir las enseñanzas conforme al sistema educativo español, las actividades de formación del profesorado, el asesoramiento y apoyo técnico y didáctico para el desarrollo de las actividades docentes y culturales y el personal no docente del Instituto Español de Andorra.

Se crea un Calendario de implantación para reestructurar los distintos centros educativos en el Principado, de forma que la nueva estructura educativa de los centros de titularidad del Estado español comprendan y queden reducidos progresivamente a un Instituto de Enseñanza Secundaria y tres Agrupaciones de escuelas de Educación Primaria.

### **3.3. FUENTES DOCUMENTALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Esta investigación ha estado realizada con los alumnos de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato de los dos centros de Educación Secundaria: Instituto Español “La Margineda” y el Colegio Concertado de Sant Ermengol. Ambos Centros, como hemos señalado anteriormente, son de titularidad española. Sus señas de identidad vienen marcadas por los respectivos Proyectos Educativos de Centro (PEC), de ellos entresacamos los aspectos más significativos en cuanto a la diversidad cultural que se contempla en su ideario pedagógico.

El Instituto Español “La Margineda” toma su nombre del mismo lugar donde se encuentra, pertenece a la parroquia de Sant Julia de Lòria y ha sustituido al antiguo Instituto de Bachillerato de Aixovall. Por lo tanto, es una edificación nueva y moderna que actualmente engloba toda la Educación Secundaria. Según indica su Proyecto Educativo, este Instituto se integra en el marco de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua española. El objetivo fundamental es impartir las enseñanzas conforme al sistema educativo español. La formación de los alumnos se complementa con el área de

“Instituciones andorranas” y “Lengua catalana” en una visión integradora de ambas culturas, tal como determina el Convenio Hispano-Andorrano en materia educativa. En su proyecto educativo se expresa:

a) Los principios por los que se rige el Instituto Español en Andorra son:

- El conocimiento y difusión de la cultura y de la lengua españolas con una visión integradora de la cultura y lengua andorrana.
- El respeto al derecho que tiene el alumnado a recibir enseñanzas y adquisición de hábitos propiamente académicos y de convivencia.
- La transmisión de los principales valores cívicos, éticos y morales de nuestra sociedad a través de la gestión participativa de todos sus miembros.
- Inculcar principios de convivencia, eliminando actitudes xenófobas y discriminatorias, a fin de que los alumnos sean capaces de integrarse en una sociedad multicultural.

b) Las características del entorno socio-escolar son:

- El Instituto Español “La Margineda” es el único centro español de enseñanza secundaria de titularidad pública en el Principado de Andorra. El alumnado procede fundamentalmente de las escuelas españolas de Educación primaria que se encuentran en cada una de las siete parroquias, dando cobertura aproximadamente a un radio de cuarenta kilómetros.
- Los alumnos proceden, en su mayor parte, de familias inmigrantes, acoge a alumnos/as de todas las nacionalidades. Como se puede observar en la siguiente tabla, más de la

mitad de la población son alumnos españoles y el resto, casi en la misma proporción, son andorranos y portugueses. También hay alumnos de otras nacionalidades, marroquíes, hindúes, sudamericanos, etc, aunque en una menor proporción

TABLA 3. Escolarización por nacionalidades en el Instituto Español				
<b>Españoles</b>	<b>Andorranos</b>	<b>Portugueses</b>	<b>Otros</b>	<b>Total</b>
<b>53,96 %</b>	<b>23,14 %</b>	<b>20,46 %</b>	<b>2,44 %</b>	<b>100 %</b>

Por lo que respecta al Colegio Sant Ermengol, es un Centro Concertado, está situado en Andorra la Vella, como centro confesional que es, se rige por el ideario propio de las escuelas salesianas de San Juan Bosco. Según se indica en el proyecto Educativo de Centro, *“la escuela, es una de las respuestas institucionales más importantes al derecho de toda persona a la educación y uno de los factores más decisivos para la estructuración y la vida en sociedad de los jóvenes, según nuestra concepción cristiana de escuela y educación integral”*.

a) Los principios que la caracterizan son:

La preparación para participar activamente en la vida social y cultural; la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos; la incorporación en su modelo de convivencia de los valores del pluralismo; la colaboración responsable y la solidaridad de aquellos valores que hacen nuestra sociedad más humana y más justa y una educación integradora de la personalidad, en una concepción global de la persona humana.

b) Adquisición de un compromiso social:

- Colaborando activamente en el necesario cambio social, en orden a conseguir una más justa distribución de los bienes en el mundo, superar la actual marginación de los pueblos y grupos sociales.
- Creando un ambiente que ofrezca a todos la posibilidad de ejercer la cooperación, la solidaridad y de comunicarse con los otros.
- Promoviendo el acogimiento franco y sin reservas de aquellos que no comparten los sentimientos o ideas de la mayoría, evitando toda marginación.
- Favoreciendo el reconocimiento y la comprensión de las diferencias entre las personas, los pueblos y los grupos sociales por razón de la lengua, la cultura, las costumbres y las tradiciones, etc.
- Formando en valores y actitudes al alumno, de modo que no solamente aprendan a pensar y a hacer, sino que aprendan también a ser y a compartir. Los comportamientos, los valores y las actitudes nunca pueden ser impuestos sino que cada persona, grupo comunidad y pueblo han de ir descubriéndolos y asumiéndolos.

Estos dos Centros educativos son los responsables de la formación de las jóvenes generaciones que salen de sus aulas, es por lo que hemos querido a lo largo de este tercer capítulo intentar dar una visión integral y globalizada del entorno en donde los alumnos no sólo adquieren un título académico, sino que además es un lugar propicio para la adquisición de valores y actitudes hacia la diversidad cultural. En ellos se debe fomentar, tal y como se expresan

en sus Proyectos Educativos, las bases para una convivencia pacífica y tolerante entre los distintos grupos culturales de la sociedad andorrana.

## **BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO**

1. Delimitación del problema de investigación
2. Caracterización de la investigación
3. Objetivo e Hipótesis
4. Instrumento de recogida de información:  
Cuestionario-Escala de Actitudes
5. Identificación de las variables independientes
6. Proceso de aplicación del Cuestionario-Escala
7. Descripción de las variables independientes



## **CAPÍTULO 4:**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

En capítulos anteriores se ha expuesto la importancia de la cultura y las actitudes en la construcción de la identidad de los adolescentes, especialmente en contextos multiculturales, así como su influencia en la convivencia escolar. Estas consideraciones nos llevaron a interesarnos por conocer en mayor detalle las actitudes ante el hecho multicultural existente de los jóvenes estudiantes en el Principado de Andorra.

Este capítulo tiene como finalidad diseñar metodológicamente la investigación, delimitando el proceso seguido para su desarrollo. En primer lugar, se ha establecido el objetivo fundamental, las hipótesis y los instrumentos de exploración. Posteriormente, se han determinado los parámetros para confeccionar el cuestionario-escala, indicando los criterios para su elección, el proceso de construcción, así como la fiabilidad y validez del Cuestionario. A continuación, se exponen las proposiciones definitivas y la identificación de las variables, la descripción de la muestra sobre la que se opera, el proceso de aplicación del cuestionario y los resultados obtenidos.

#### **1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La capacidad del hombre de cuestionarse sobre lo que le rodea planteándose nuevos problemas de investigación podría considerarse algo intrínseco. Existe un deseo natural en el hombre que le impulsa a buscar la verdad, pero en palabras de Montoya (1993), entre esa curiosidad como punto

de partida y la posesión de la verdad como objetivo a alcanzar, se requiere del diseño de un método que señale el camino a seguir.

Antes de proceder a poner en práctica cualquier actuación educativa o proceso de investigación se requiere del esfuerzo intelectual para definir sus límites, objetivos, propósitos y características. Así como delimitar el ámbito de estudio, los conocimientos específicos que se desean adquirir y las formas en que los mismos pudieran obtenerse y validarse. Todo este planteamiento teórico-metodológico otorga sentido al mismo proceso de investigación.

### **1.1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO TEMÁTICO**

Un área temática hace referencia a un ámbito de estudio que existe por sí mismo, como producto del conocimiento ya acumulado. Se trata, por tanto, de un campo de trabajo previamente establecido y sobre el cual puede realizarse una indagación científica.

El hecho multicultural es el campo temático en el que se enmarca esta investigación. La diversidad de términos vinculados a esta temática (intercultural, inmigración, multicultural, integración, etc.), recogidos en el primer capítulo de este trabajo, así como la multitud de parcelas desde las que puede abordarse el mismo (escolar, familiar, social, político, administrativo, legal, ético-moral, etc.) contribuyen a hacer, si cabe, este fenómeno mucho más complejo.

Las circunstancias sociales en las que nos encontramos, caracterizadas por un lado, por el cuantioso incremento de la población inmigrante, la diversidad de culturas, la convivencia escolar con niños de diferentes lugares de origen, por otro, por el incremento de la delincuencia, el elevado índice de paro, listas de espera en la seguridad social interminables, las bandas callejeras, etc. ha contribuido a que proliferen, en poco tiempo, los trabajos de investigación sobre este campo de estudio. Algunos estudios presentan un corte más descriptivo de la realidad de la inmigración en nuestro país o en un

municipio del mismo (Consejería de Trabajo y Política Social, 2005, Plan para la integración social de los inmigrantes de la Región de Murcia 2002-2004), otros desarrollan programas sociales para dar respuesta a las necesidades de los inmigrantes (casas de acogida, legalización del inmigrante, inserción sociolaboral del inmigrante, etc.). No cabe duda, de que nos encontramos ante una temática de interés científico-educativo y social.

No obstante, a pesar de haber llevado acabo la elección de un área temática: *la realidad multicultural*, esta área todavía resulta demasiado amplia y requiere de otro nivel de concreción aún mayor, situándonos en el contexto escolar: *la realidad multicultural en las aulas*. Sin embargo, de igual manera, existen numerosos estudios sobre la problemática multicultural en los centros escolares. Algunas de las líneas de investigación en este campo se centran en conocer el nivel de integración de los alumnos inmigrantes en el aula, en desarrollar programas de acogida, así como programas de alfabetización del idioma, otras líneas más recientes relacionan la multiculturalidad y el uso de las nuevas tecnologías, etc.

En este caso, tras haber descrito el contexto en el que surge y se inscribe esta investigación, haber justificado y delimitado el problema de estudio a un área específica – Multiculturalidad en los centros escolares -, a un contexto específico – Principado de Andorra-, y a un momento formativo preciso – Educación secundaria, se hace necesario el tercer grado de concreción que nos permite delimitar el objeto de este trabajo y que consiste en determinar qué aspecto de la realidad multicultural en las aulas se va a investigar. En este sentido, el objeto de estudio de este trabajo se define como: las actitudes de los adolescentes hacia la sociedad multicultural en el Principado de Andorra.

## **1.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Son varias las definiciones que muestran que el concepto problema de investigación es amplio y relativo. Pero todas ellas ponen de manifiesto que se trata de cualquier situación sin una solución satisfactoria (Arnal, Rincón y Latorre, 1990), una pregunta que necesita una respuesta y que se materializa cuando el investigador percibe que algo no está bien o cuando requiere una explicación más profunda (Hernández Pina et al., 1994). La definición de un problema concreto a investigar, supone la formulación de una serie de interrogantes y la enunciación de aquello que no conocemos y que procuramos saber mediante el trabajo de indagación a efectuar. Una tarea que normalmente se realiza de manera simultánea a la propia delimitación del área temática, en un proceso mediante el cual se va trazando poco a poco todas las características básicas de la investigación.

En nuestro caso concreto, como hemos señalado anteriormente, nos vamos a ocupar de describir y analizar la actitud que presentan los adolescentes sobre la realidad multicultural en el Principado de Andorra.

## **2. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986) consideramos que la metodología es el modo de enfocar los problemas de investigación y encontrar respuestas a los mismos, considerando la investigación como un proceso de indagación sistemática sobre un problema.

De acuerdo con Arnal y otros (1990), estamos ante una investigación básica y aplicada, pues esta orientada a describir y explicar las actitudes de los jóvenes del Principado de Andorra ante la realidad multicultural, lo que nos permitirá avanzar en la elaboración de nuevos conocimientos que revierta en la mejora de la calidad educativa, así como en el diseño de futuros programas ajustados a las necesidades que de este trabajo se desprenda.

Teniendo en cuenta su *objetivo*, nos encontramos, concretamente ante una investigación de corte descriptivo cuyo principal objetivo es proporcionar conocimiento respecto a una cuestión preocupante que se convierte en objeto de investigación. Por todos es sabido, la importancia de este tipo de investigaciones descriptivas, especialmente para la pedagogía, ya que constituyen fuente de normatividad y legitimidad de su hacer, pues toda ciencia descriptiva aporta conocimientos a las ciencias aplicadas. Así pues, los conocimientos que de esta investigación se desprenden tienen una vertiente aplicativa que podrá ser desarrollada en posteriores investigaciones.

Por su *alcance temporal*, estaríamos ante una investigación transversal o sincrónica, ya que se ha analizado la actitud de un colectivo de adolescentes de diferentes centros educativos de diversa procedencia y carácter publico-privado, en un momento único. Es sincrónica, porque se ha procedido a una única recogida de información en un mismo espacio temporal en diversos centros.

Si nos centramos en el *contexto de realización*, este trabajo de investigación podría ser considerado de campo, al realizarse en una situación real y natural, en el aula donde los alumnos reciben clases en su centro escolar y por su propio profesor-tutor, para no perder la validez ecológica.

Por otro lado, según la manipulación de variables sería más bien una investigación “*ex post facto*”, ya que carece de programa de intervención específica sobre variables. En esta investigación no pretendemos evaluar los cambios experimentados con la aplicación de una intervención educativa, sino conocer las actitudes y ello supone descubrir el fenómeno en su forma natural, sin manipulación de variables.

Así mismo, en lo que respecta a la naturaleza de los aspectos observados y la cuantificación de los datos recogidos, nos encontramos ante una investigación de carácter cuantitativa, ya que hemos recurrido, como único

método de recogida de información, a la elaboración de una escala de actitudes tipo Likert.

### **3. OBJETIVO E HIPÓTESIS**

Estamos asistiendo a una profunda transformación en las sociedades actuales. Los ciudadanos y sus familias se trasladan desde sus lugares de origen a otros más desarrollados en busca de trabajo y mejores condiciones de vida, tanto para ellos como para sus hijos. Este flujo migratorio de diferentes culturas aporta nuevas actitudes y conductas a la realidad social emergente en la que conviven en un mismo espacio gente de distintas nacionalidades y orígenes diversos. Debido a ello, en múltiples ocasiones, se originan dificultades de convivencia. A veces, los grupos sociales del país de acogida pueden sentir que sus raíces profundas se ven amenazadas por la incursión de otras culturas, otras veces son los propios inmigrantes los que se sienten desarraigados de sus costumbres y tradiciones y tienen que comenzar un proceso de integración en la nueva sociedad a la que se incorporan.

La intención que impulsa este trabajo de investigación es detectar, a través de unos instrumentos de exploración, qué tipo de actitudes se están originando entre los jóvenes como consecuencia de esta nueva fusión cultural. Estos datos pueden servir como referente a estudios posteriores para así poder establecer nuevos recursos educativos en la educación intercultural, a fin de que aporte una ayuda más eficaz en el desarrollo de las propias identidades culturales y consecuentemente posibilitar la formación de ciudadanos abiertos y tolerantes con los nuevos estilos de convivencia que se postulan.

#### **3.1. OBJETIVO**

Este trabajo de investigación tiene un carácter descriptivo y explicativo de las actitudes que reflejan la juventud respecto al hecho multicultural. Por un lado, tomamos como fundamento las opiniones de estos jóvenes en un marco

geográfico como es el Principado de Andorra y, por otro lo circunscribimos al marco educativo entre quince y veinte años que son los niveles educativos que corresponden a la educación secundaria.

Como es nuestro interés conocer las actitudes de estos jóvenes, partimos de los datos obtenidos en un momento de la investigación, procediendo a continuación a la interpretación de los mismos, es por ello que conjugamos la relación-exposición de regularidades empíricas con la causa de los fenómenos interpretados. Por último, no sólo se trata de conocer si existen actitudes positivas o negativas, sino también en qué grado se encuentra. Teniendo en cuenta estas coordenadas, el objetivo principal que planteamos es:

*“Conocer las actitudes que presentan los jóvenes estudiantes ante el hecho multicultural producido por el aumento de la inmigración en el Principado de Andorra”.*

### **3.2. HIPÓTESIS**

Tradicionalmente y debido al movimiento inmigratorio de los últimos años, han convivido en Andorra las tres culturas la andorrana, la española y la francesa. Recientemente, se ha incorporado la portuguesa debido a la demanda de trabajadores a raíz del progreso económico. Por todo ello, formulamos estas cuatro hipótesis que son las que exponemos a continuación:

#### Primera hipótesis:

“Mayoritariamente los jóvenes estudiantes manifiestan actitudes de indiferencia ante la realidad multicultural de Andorra. Esto se detecta por el poco interés que se percibe en el alumnado cuando interaccionan con los jóvenes de otras culturas, no sabiendo apreciar otros valores culturales distintos a los suyos”.

Segunda hipótesis:

“La presencia de personas procedentes de distintos territorios, asentadas en un mismo lugar y constituyendo una sociedad pluricultural, no significa que exista una verdadera convivencia entre ellas”.

Tercera hipótesis:

*“En la sociedad actual de Andorra se está dando un colectivo de jóvenes desarraigados de sus tradiciones. Por lo tanto consideramos que están desconectados de sus raíces culturales”*

Cuarta hipótesis:

“La adopción de juicios y opiniones de signo contrario (estereotipos, prejuicios) están influenciados por el contexto familiar en el que se desenvuelve el joven, de forma que un mayor nivel de estudios de los padres influiría positivamente en las opiniones y juicios de los hijos hacía las otras culturas”.

#### **4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO- ESCALA DE ACTITUDES**

Una vez expuesto el objetivo que queremos conseguir y formuladas las hipótesis de nuestra investigación, el siguiente paso consiste en planificar nuestra propuesta de trabajo a fin de detectar cuáles son las actitudes del alumnado ante el hecho multicultural de la sociedad de la que forman parte. Ello nos lleva a la elaboración de un instrumento de medida adecuado, que permita la recogida de datos con los que elaborar la información necesaria en términos de favorabilidad-desfavorabilidad en relación a las cuestiones planteadas.

En este sentido los instrumentos más utilizados para recoger datos son las llamadas *escala de actitudes* que por lo general se limitan a recoger la información verbal o escrita que el propio sujeto nos da, siendo éste el método más usual en la investigación de actitudes. Las más conocidas son la escala Thurstone, Likert, Osgood y Bogardus (Ortega, 1985).

#### **4.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES**

Uno de los pasos fundamentales en la elaboración de una escala de actitudes consiste en la formulación de proposiciones o ítems relativas a la aceptación o rechazo de un objeto, a las que el sujeto habrá de responder para que podamos medir su actitud con respecto a dicho objeto. Normalmente, estas escalas se crean a partir de afirmaciones con las que los sujetos deben mostrar su acuerdo o desacuerdo y así manifestar sus creencias, de las cuales se infieren las actitudes y de éstas su conducta. Se debe cuidar que los ítems estén formulados en lenguaje claro y directo y que indiquen favorabilidad o desacuerdo. Se estima conveniente que aproximadamente la mitad de los ítems expresen actitud negativa y la otra mitad positiva. Existen una serie de errores típicos en la formulación de ítems que deben tenerse en cuenta (Edgard, 1957):

- Que los ítems apunten al pasado y no al presente.
- Que den demasiada información sobre los hechos o puedan interpretarse como tales.
- Que contengan ambigüedades o dificultades de comprensión.
- Que contengan negaciones dobles y aun simples negaciones.
- Que sean irrelevantes para la actitud en cuestión.
- Que sean aceptables para todos o no lo sean para nadie.
- Que excedan de aproximadamente 20 palabras.

- Que contengan enunciados compuestos, oraciones subordinadas, etc.
- Que contengan términos como nadie, nunca, todos, siempre, etc.
- Que contengan más de un enunciado lógico.

En general, las escalas de actitudes se centran fundamentalmente en el componente afectivo de la actitud, ya que garantiza una mayor sinceridad en la respuesta. No obstante, hay que tener en cuenta que los tres componentes de la actitud, (creencias, actitudes y conductas) suelen estar estrechamente correlacionados, por lo que la medición de uno de los componentes da un índice válido para los otros dos.

El objetivo de la utilización de las escalas es el de evaluar cuál es la bidireccionalidad e intensidad de la actitud: es decir, si es favorable, desfavorable o neutra y, en la mayor parte de las escalas, en qué grado lo es. Para conocer el signo y la intensidad de la actitud de un sujeto, respecto a un objeto, hemos de poder asignar una puntuación a dicho objeto en una escala graduada que va desde la máxima favorabilidad o aceptación hasta el máximo rechazo, pasando por el punto neutro o indiferencia.

Construir una escala implica la observación de una serie de procedimientos objetivos para la selección de ítems de forma que sea posible controlar o eliminar los errores derivados de la subjetividad del investigador. El número de ítems de una escala debe ser lo suficientemente numeroso como para abarcar todas las posibles facetas del objeto y de la actitud hacia él. Se necesita una “pluralidad de ítems” debido a que las actitudes no son algo simple sino que pueden tener múltiples dimensiones. No obstante, a pesar de ello, es preciso que todos los ítems de una escala se refieran a una misma actitud o de lo contrario resultará imposible hacer una evaluación que tenga sentido; asimismo se dice que una escala debe ser unidimensional en cuanto que mide una sola actitud.

Como cualquier instrumento de medida, una escala para medir actitudes debe ser válida y fiable. Una medida es válida cuando es capaz de hacer predicciones relacionando las puntuaciones con algún criterio predictor establecido por el investigador, es decir, cuando la medida mide lo que dice medir y nos garantiza que el tipo de respuesta está relacionada con la actitud que tratamos de medir y no con otra. En consecuencia, por lo que respecta a la validez, todos los ítems han de tener consistencia interna, esto es, han de estar relacionados entre sí y referidos a una misma actitud por más que puedan diferir en cuanto a diferentes dimensiones de la misma actitud. Cuando los ítems muestran entre sí una correlación significativa se dice que la escala tiene consistencia interna; o sea, que se tiene una prueba de que efectivamente se refiere a una sola actitud y podemos utilizarla para el objetivo que nos habíamos propuesto al construirla.

Al mismo tiempo, una escala de actitud debe ser un instrumento fiable, es decir, un instrumento estable de investigación; o lo que es lo mismo, una vez construida ha de poder ser utilizada en más de una ocasión, por lo que la información que ofrece no debe estar ligada a situaciones y momentos concretos ya que entonces no podríamos predecir la conducta de los sujetos en otra situación o momento. La fiabilidad está referida a la estabilidad de la medida en el tiempo y a su consistencia interna, es decir la coherencia entre los ítems para medir un constructo unitario (Lemon, 1973).

El cuestionario que hemos utilizado para la exploración del nivel actitudinal de los alumnos de nuestra investigación aplica el método Likert. Este método utiliza ítems que se presentan en un formato de escala de elección múltiple; cuando se cumplimenta el cuestionario, se indica el signo y la intensidad de aceptación o rechazo del ítem propuesto, señalando si está “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Indiferente”, “En desacuerdo” o “Muy en desacuerdo”. Cada opinión usada en la escala es una función lineal en la misma dimensión actitudinal. Así, de la suma de puntuaciones se obtiene su puntuación final, por lo que los ítems deben estar altamente correlacionados

con un atributo común y entre sí. En este tipo de escala no se considera que haya intervalos iguales entre los valores de la misma. Por ejemplo, entre “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” puede haber mayor distancia que entre “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. De este modo la escala de Likert sólo provee información sobre el orden de las actitudes en el continuum sin indicar lo cerca o lejos que pueden estar diferentes actitudes (Zimbardo y Ebbesen, 1970).

Para construir escalas de actitud, según el método Likert, se recogen un gran número de ítems medianamente favorables/desfavorables (la razón es que si los ítems son extremos difícilmente encontraríamos sujetos que los aceptasen) que, según la intuición del investigador, están relacionados con la actitud que se intenta medir. Cada ítem es presentado en forma de elección múltiple en una escala de 5 puntos. Los puntos de cada ítem son sumados para obtener la puntuación total del sujeto en la escala de actitud.

En este método, mediante la búsqueda de un coeficiente de correlación entre los ítems, se eliminan aquellos que son ambiguos y no discriminan. Altas correlaciones indican mejores ítems. Baja o nula correlación indica que debe descartarse el ítem, porque quizás está midiendo una actitud distinta a la que se quiere medir. De esta manera, la escala final de Likert se compone de los ítems que diferencien mejor entre las muestras de sujetos con la puntuación más alta y otros con la puntuación más baja. Para hacer la selección de los ítems Likert (1967) se recomienda que:

- Las afirmaciones sean expresiones de conductas deseadas y no afirmaciones sobre hechos, ya que personas con actitudes opuestas pueden estar de acuerdo con el mismo hecho por distintos motivos, lo cual sería difícil de discriminar.
- Los ítems sean claros, concisos, sin dobles negativas o frases con dos partes para evitar cualquier tipo de ambigüedad.

- Se seleccionen ítems que vayan de un extremo a otro del continuum de la dimensión evaluativa de la actitud.
- Se evite el error o la tendencia a una respuesta estereotipada.
- En caso de utilizar afirmaciones de elección múltiple las diferentes alternativas tendrán que implicar sólo una variable actitudinal.

La disposición de los ítems en la escala se puede hacer al azar, aunque es conveniente ir alternando los ítems de cada una de las dimensiones de la actitud, favorable y desfavorable, para evitar automatismos en las respuestas. Si es necesario se presentan por escrito las instrucciones sobre cómo contestar la escala. Éstas se deben fijar de modo que se puedan utilizar de la misma forma y en el mismo sentido al pasar la escala a la muestra definitiva.

Por último, hay que asignar valores numéricos a los grados de respuesta. Operando con escalas de cinco grados de intensidad en el continuo acuerdo-desacuerdo, tienen que aparecer todos los grados. Se asigna el valor 5 a “Muy de acuerdo”, el 4 a “De acuerdo”, el 3 a “Indiferente”, el 2 a “En desacuerdo” y el 1 a “muy en desacuerdo”. Dicha puntuación se aplica para los ítems formulados en sentido positivo, a los redactados en forma negativa se les aplica esa misma puntuación pero en orden inverso. De este modo los sujetos que tienen actitud positiva hacia el objeto en cuestión puntuarán alto en la escala y bajo los que tengan actitud negativa.

#### **4.2. CRITERIOS PARA SU ELECCIÓN**

Una vez consultada la bibliografía existente sobre los diversos modelos de escalas de todos los autores consultados, se ha seleccionado el cuestionario tipo Likert por tratarse de un método que cuenta con una gran aceptación debido a su objetividad. Este cuestionario presenta ventajas e

inconvenientes. Entre las primeras (Mueller, 1986; Gairin, 1987) señalan que el cuestionario presenta una construcción sencilla con un número reducido de ítems, cuya fiabilidad y validez son muy altas; los ítems proporcionan información muy significativa sobre la actitud objeto de estudio y son fáciles de valorar por su simplicidad en el tratamiento informático, ya que el encuestado solo debe marcar con una cruz el número que representa el grado de estimación elegido. Al no existir ningún dato identificativo de las personas encuestadas tienen la posibilidad del anonimato, lo que facilitan la sinceridad en las respuestas al no verse condicionado por la opinión de los demás; se puede aplicar de manera colectiva y simultánea a un grupo de sujetos lo que supone una economía de tiempo y puede también ser administrado por terceras personas sin pérdida de garantía; permite que los datos sean analizados con mayor facilidad que cuando se trata de respuestas orales, abiertas, etc., donde se tiene el peligro de que haya menor objetividad. Finalmente permite que el encuestado se piense las respuestas proporcionándole tiempo en sus contestaciones para poder hacerlas más reflexivas y razonadas y así, antes de contestar, considerará todas las posibles opciones.

En cuanto a las posibles deficiencias que presenta este modelo podemos apuntar que no discriminan suficientemente, pues sólo se permite medir una de las dimensiones posibles de una actitud. Otro de los problemas se presenta en el punto neutro, pues ninguna de las escalas enunciadas por los diversos autores resuelve la región neutra de una actitud, ya en la misma escala Likert la interpretación del punto neutro resulta ambigua.

#### **4.3. FASES DE ELABORACIÓN**

El procedimiento seguido para la construcción del Cuestionario constó de dos fases que pasamos a exponer:

En primer lugar se hizo una consulta sobre los principales instrumentos de medida o escalas que se hubieran podido desarrollar en el campo objeto de nuestro estudio, finalmente y debido a la peculiaridad de nuestra investigación decidimos adaptar el cuestionario-escala elaborado por los profesores Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos, ya que las características del mismo eran las más adecuadas para establecer la verificación de las hipótesis planteadas en esta investigación.

Posteriormente reformulamos algunos ítems del Cuestionario en función de su mejor adaptabilidad a la población objeto de la investigación, por lo cual el cuestionario inicial, que en un principio constaba de 7 variables independientes y 22 variables dependientes, quedó delimitado a 6 variables independientes y 18 dependientes. Éstas se agruparon en tres bloques que consideramos de relevancia para nuestro estudio en cuanto a la realidad multicultural del Principado de Andorra, los cuales abarcan tres grandes factores relativos a identidad cultural, integración social y sociedades multiculturales.

De esta forma se daba por concluido nuestro cuestionario-escala final y dispuesto para su aplicación. El modelo definitivo del Cuestionario de los alumnos aplicado en nuestra investigación puede verse en el Anexo 1.

#### **4.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CUESTIONARIO-ESCALA**

Una escala es confiable o fiable cuando se obtienen las mismas medidas al ser utilizada en más de una ocasión, es decir, presentan exactitud o precisión en el instrumento de medición (Kerlinger, 1985). También se denomina certeza, predictibilidad, consistencia o predicción de la escala. Los métodos más fiables de obtener la confiabilidad de una escala son, por lo general, los coeficientes de correlación (Pearson) de las puntuaciones del cuestionario consigo mismas.

En el cálculo de la fiabilidad de nuestro cuestionario-escala hemos optado por el método de las dos mitades por ser éste uno de los métodos más aceptados en la investigación de actitudes. Ello nos permite conocer a nivel estadístico la coherencia o consistencia interna de la escala y su confiabilidad. Además éste es un método que facilita el coeficiente “alpha” de Gronbach, que nos permite determinar hasta qué punto todos los ítems del cuestionario-escala están midiendo la misma actitud aunque posean un contenido diferencial (Fernández Díaz, 1992).

Junto a este coeficiente hemos obtenido otros coeficientes de fiabilidad como son los de Sperman-Brown, Rulon y Gutman que sirven como medida de la consistencia o precisión interna de nuestra escala. Su cálculo se fundamenta en las varianzas para cada ítem de todos los sujetos encuestados y la varianza total de la escala de todos los ítems para cada sujeto. Los valores obtenidos, una vez eliminados aquellos ítems que disminuían la fiabilidad son los siguientes y se indican se indican en la Tabla 4.

<b>Tabla 4. Coeficientes de Fiabilidad</b>	
<b>INTERNAL CONSISTENCY DATA</b>	
SPLIT-HALF CORRELATION.....	0.754
SPEARMAN-BROWN COEFFICIENT.....	0.860
GUTTMAN (RULON) COEFFICIENT.....	0.857
COEFFICIENT ALPHA-ALL ITEMS.....	0.790
COEFFICIENT ALPHA-ODD ITEMS.....	0.646
COEFFICIENT ALPHA-EVEN ITEMS.....	0.611

Un coeficiente de correlación se estima alto cuando se da un r mayor que 0,50 aunque hay autores que este índice lo toman también alto cuando r mayor que 0,80 (Mueller, 1986). Podemos observar que los valores del

coeficiente Alpha (0.790) y del coeficiente Spearman-Brown (0.860) son muy próximos a la unidad, lo que nos pone de manifiesto la alta fiabilidad de la escala propuesta.

En cuanto a la medida de la fiabilidad, los resultados obtenidos se pueden ver en la Tabla 5.

<b>Tabla 5. Medida de Fiabilidad</b>				
<b>TEST SCORE STATISTIC</b>				
	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL/18</b>	<b>ODD</b>	<b>EVEN</b>
MEAM	80.513	3.834	42.692	37.821
STD. DEV.	9.052	0.431	4.567	5.098
STD. ERR.	1.032	0.049	0.520	0.581
MAXIMUM	104.000	4.952	58.000	49.000
MINIMUM	58.000	2.762	34.000	24.000
N. CASES	269	269	269	269

Partiendo de estos resultados y de acuerdo con los criterios apuntados cabe afirmar que la fiabilidad de nuestro cuestionario-escala, medida en términos de consistencia interna, presenta un nivel alto. Así que obtendríamos resultados semejantes en caso de volver a aplicar, al mismo grupo, una y otra vez, dicho cuestionario con el instrumento de medida elaborado.

Otra cuestión importante en el proceso de validación o exactitud es aquello que dice medir. Para ello existen diferentes clasificaciones de tipos de validez, una de las más importantes es la que elaboraron en 1966 la Asociación Psicológica Estadounidense, la Asociación Estadounidense de Investigación Pedagógica y el Consejo Nacional para las mediciones utilizadas

en educación, entre las que destacan tres tipos de validez: validez de contenido, validez a base de criterios externos y validez de constructo (de construcciones hipotéticas). Cuando se trata de obtener la validez de una escala en la que no hay posibilidad de compararla con otra ya validada, llamada ésta validez de criterio externo, es particularmente adecuada la validez de contenido (Magnusson, 1972; Nunnally, 1974; Arnau y otros, 1990).

Los resultados obtenidos sobre la validez de construcción de cada ítem se presentan en la Tabla 6.

<b>Tabla 6: Validez de construcción</b>							
<b>ITEM RELIABILITY STATISTICS</b>							
<b>ITEM</b>	<b>LABEL</b>	<b>MEAN</b>	<b>STAN- DARD DE VIATION</b>	<b>ITEM- TOTALF</b>	<b>RELIA- BILITYIN DEX</b>	<b>RELIA- BILITY</b>	<b>EXCLU- DINGTHIS ITEM-ALPHA</b>
1	P1	3.919	1.200	.436	.523	.320	.784
2	P2	3.000	1.301	.480	.625	.358	.782
3	P3	4.474	0.635	.511	.324	.456	.778
4	P4	4.115	0,599	.351	.210	.291	.785
5	P5	3.372	1.272	.535	.680	.423	.776
6	P6	4.244	0,719	.363	.261	.291	.784
7	P7	4.077	0.730	.413	.302	.343	.782
8	P8	3.013	1.225	.622	.761	.527	.768

9	P9	3.833	1.192	.362	.431	.240	.789
10	P10	3.987	0.610	.480	.292	.425	.780
11	P11	3.987	1.127	.453	.511	.346	.782
12	P12	4.244	0.664	.267	.177	.197	.788
13	P13	3.333	1.216	.412	.501	.291	.786
14	P14	4.397	0,952	.488	.465	.402	.778
15	P15	4.551	0.613	.478	.293	.424	.780
16	P16	4.372	0.643	.536	.344	.482	.777
17	P17	3.564	1.128	.563	.635	.469	.773
18	P18	3.962	0.629	.296	.186	.231	.787

Considerando una probabilidad  $p \geq 0,45$  comprobamos que todos los ítems de la escala son adecuados para la medida del objeto de actitud propuesto.

La validez de contenido viene a ser en esencia un juicio sobre la representatividad de los reactivos y consiste en responder a la cuestión si el contenido de nuestro cuestionario-escala es representativo del contenido de lo que se va a medir (Kerlinger, 1985). Tras una lectura de los ítems, agrupados en factores, procedemos a su análisis teórico del contenido para descubrir cual es la correlación conceptual de los ítems incluidos en cada factor (validez de contenido). Así la estructura obtenida es la siguiente:

- *Primer factor. Identidad cultural:*

Abarca los ítems número 5, 6, 10,12, 13 y 16; son aquellos ítems que hacen mención al sentimiento de pertenencia de los grupos a una misma colectividad cultural, ya que uno de los objetivos básicos en los adolescentes es esta identificación con uno o varios grupos, los cuales presentan ciertos modelos de referencia (forma de vivir, estilo de vida, herencia cultural). En este bloque de ítems va incluido conceptos tales como *si la defensa de la cultura de un pueblo lleva consigo la infravaloración de otras culturas, o si la protección de las minorías culturales es importante para la propia identidad cultural, si es necesaria la libre expresión de un pueblo para su supervivencia, también incluimos si la defensa de las características propias de una comunidad contribuye a la integración de los ciudadanos de un país, o si la convivencia con personas de otras culturas puede ayudar a descubrir más la de uno mismo y por último, si ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar*. La identidad cultural es un proceso de autoidentificación o pertenencia a una cultura; el fenómeno de reproducción cultural permanece por el interés que tienen sus miembros en mantener su propia cultura, donde la subjetividad no cuenta puesto que lo realmente fundamental es la perpetuación del grupo y sus valores como diferenciación de otros colectivos. En este proceso de reproducción también ocurre una transformación, ya que intervienen los individuos que interactúan con aquellos de otras culturas, se mezclan y con esta convivencia van apareciendo formas nuevas de mestizaje cultural (Wieviorka, 2004).

- *Segundo factor. Integración social:*

Abarca los ítems número 3, 4, 11,14, 15 y 17, son aquellos ítems que se refieren a las actitudes de los jóvenes hacia el hecho multicultural, su grado de aceptación o desagrado y la valoración de las actitudes positivas, negativas o de indiferencia. Se plantean situaciones que en ocasiones les pueden producir

conflictos hacia los otros, traducido en sentimientos de prejuicios, estereotipos o rechazos. En este grupo va incluido *si el respeto por las diferencias culturales es un signo de debilidad, si se acepta o no trabajar junto con personas de distinta cultura, el deseo de salir o no salir en su tiempo libre con personas de otras culturas, si produce desagrado la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto de las minorías o si la convivencia con otras culturas lleva consigo al mismo tiempo un enriquecimiento personal*. La totalidad de la actividad humana se desarrolla en sociedad y en diferentes ámbitos, el más cercano al individuo es la familia en la cual se realizan los primeros aprendizajes de integración y adaptación; otra etapa de su desarrollo estará inmersa en el sistema educativo en el que se formará ya en los valores que hacen posible la convivencia colectiva; y sobre todo su integración deberá completarse en la realidad social de la comunidad o estado al que pertenezca. Todos estos campos se rigen por normas o leyes, las que se acuerdan o pueden ser más o menos consensuadas en la familia, pero que tendrá que acatar aquellas reglas que hacen posible que en la sociedad se dé un determinado modo de vida. La colectividad se ha dado unas leyes para poder organizarse y los nuevos grupos que llegan a esa sociedad necesitan asumir dichas normas; debemos señalar que si a estos grupos culturales no se les reconoce su principio de diferenciación no va a ser posible que se integren en la sociedad que les acoge (Delgado, 1988).

*-Tercer factor. Sociedades multiculturales:*

Abarca los ítems número 1, 2, 7, 8, 9 y 18, son aquellos ítems cuya temática trata de las relaciones que se establecen en las sociedades mixtas. Las culturas no son fijas, son cambiantes y esto hace creer en una sociedad dinámica de profundas modificaciones. Actualmente hay una comunicación instantánea e intercultural gracias a las nuevas tecnologías, en la era de la globalización las futuras generaciones de estudiantes van a ser protagonistas fundamentales de su propia construcción. En este apartado abordaremos

cuestiones tales como si hacer posible la convivencia es responsabilidad de todos, sobre *si es un peligro la presencia de inmigrantes o de “tribus urbanas” en la sociedad*, sobre *si la diversidad de culturas existentes en Andorra es un legado que no se debería perder o si promocionando la propia cultura se contribuye a la promoción de las otras culturas*. La multiculturalidad se ha convertido en una seña de identidad de las actuales sociedades desarrolladas; la imagen de una sociedad homogénea, estructurada en torno a un sistema de valores y a unos patrones de conducta, ha dado paso a una sociedad global, pluricultural, sin fronteras y con múltiples tradiciones, costumbres y lenguas. La necesidad de la interrelación en un nuevo contexto obliga a manifestarse en un clima de tolerancia activa, a convivir o aprender a convivir entre los diferentes, a tener un lenguaje más cercano a la realidad de la persona y a elaborar un marco de convivencia en el que todos tengan cabida y que actualmente encuentra su marco en la Declaración de los Derechos Humanos. Pero para que esta situación se haga efectiva hace falta la conversión de las personas en ciudadanos de hecho, aceptándoles su participación y responsabilidad en el orden social y político y garantizando unas condiciones de igualdad para todos los miembros de la sociedad multicultural, integrada tanto por los inmigrantes como por las personas pertenecientes a la sociedad de acogida (Ortega, 2004).

#### **4.5. PROPOSICIONES DEFINITIVAS**

Tras el proceso de validación se construye la escala con un total de 18 ítems; en la secuencia presentada hemos intentado que se siga un orden estructural, para evitar que al alumno le resultará repetitiva la temática por bloques. Estos resultados se han analizado tanto por separados como en función de dichos factores. A continuación presentamos los ítems que definitivamente se aplicaron a los alumnos:

1. Hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos.
2. Creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás.
3. Considero que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece mi vida personal.
4. La enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, eusquera, francés, portugués, árabe...) en sus respectivos territorios, la considero un hecho normal y positivo para todos.
5. La defensa de la cultura de un pueblo (tradiciones, costumbres, lengua, religión) lleva consigo la infravaloración de las otras culturas.
6. Considero importante la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas.
7. La diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover.
8. Considero un peligro para la convivencia entre todos, el aumento de inmigrantes procedentes de otros países.
9. Considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social.
10. La libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión) es el único modo para la supervivencia del mismo.
11. Respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad.

12. Pienso que el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar.

13. La defensa de las características propias de una comunidad, como son sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua, etc. contribuye a la integración de los ciudadanos de un País.

14. No me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía.

15. En mi tiempo libre procuro salir con personas de otras culturas distintas a la mía.

16. Convivir con personas de otra cultura puede ayudarme a descubrir y valorar más la mía propia.

17. Me desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales.

18. Promocionando la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) se contribuye a la promoción de las otras culturas.

## **5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES**

Una vez terminado el proceso de validación del cuestionario-escala y de haber expuesto definitivamente los ítems en la secuencia en que se presentan, pasamos a definir qué se entiende por variables independientes. Variable es todo rasgo, cualidad o característica, cuya magnitud puede variar en los casos individuales. Según Kerlinger (1985) entendemos por tales variables aquellas que son la supuesta causa de otras llamadas dependientes, siendo la antecedente y de la cual se predice. También se señala su operatividad, pues son condiciones de las que se sabe o sospecha que pueden influir en otra variable y que en la investigación se les hace variar, con el fin de determinar su

influencia. Otras definiciones, como la de Amon (1985), definen las variables independientes como relevantes diciendo de ellas que son las características personales, profesionales, administrativas y contextuales que definen subgrupos de un colectivo y que a su vez son cualitativas puesto que sólo pueden ser consideradas de forma meramente nominal.

Las variables independientes seleccionadas en nuestra investigación como más relevantes son:

1. Nivel de estudios de los alumnos.
2. Edad
3. Sexo
4. Nacionalidad
5. Nivel estudios del padre
6. Nivel de estudios de la madre

Para distinguir intervalos en cada variable hemos elegido los siguientes:

1. Nivel de estudios de los alumnos. Debido a que las proposiciones planteadas son más bien de tipo sociológico, consideramos que el alumnado más adecuado para contestar a este cuestionario es el de 4º de Secundaria y los de Bachillerato, que pertenecen a los últimos cursos de los Institutos y por lo tanto se les considera con mayor madurez para este tipo de respuestas. Por eso nuestra población está compuesta por los siguientes niveles:

- 4º de ESO
- 1º de Bachillerato
- 2º de Bachillerato

2. Edad. Según el nivel de estudios correspondiente, las edades de los alumnos están comprendidas entre los 15 años y los 20 años, estas edades son las que corresponden a los alumnos que cursan desde 4º ESO hasta el final de la escolarización en la etapa del Bachillerato. Los intervalos de edad son los siguientes:

-15 años

-16 años

-17 años

-18 años

-19 años

-20 años

3. Sexo. La variable género puede darnos informaciones variadas respecto a la problemática social que estamos investigando, ya que puede aportar matices significativos sobre el grado de aceptación o rechazo en las interacciones con las otras culturas. Por lo tanto hemos considerado el género de los alumnos en:

-Hombre

-Mujer

4. Nacionalidad del alumno. Hemos elegido las tres nacionalidades mayoritarias escolarizadas en los Centros en los cuales se establece la investigación, éstas nos darán información sobre la diversidad cultural que abarca el conocimiento de las actitudes ante los aspectos interculturales de los grupos: lengua, tradiciones, costumbres, etc. Éstas son:

-Nacionalidad andorrana

-Nacionalidad española

-Nacionalidad portuguesa

5. Nivel de estudios del padre. Creemos que la familia es un elemento decisivo para explicarnos la actitud que mantienen algunos estudiantes ante el hecho multicultural. La influencia que ejercen sobre sus hijos, sobre determinadas actitudes, creemos que dependerá asimismo del nivel de estudios que posean. La variable, nivel de estudios del padre, puede aportarnos por lo tanto opiniones interesantes en las cuestiones planteadas. Distinguimos estos tres niveles:

-Estudios Primarios

-Estudios Secundarios

-Estudios Universitarios

6. Nivel de estudios de la madre. Lo mismo que hemos apuntado sobre el nivel de estudios del padre puede servirnos la variable nivel de estudios de la madre. Creemos que la influencia que ejerce la madre sobre sus hijos depende al mismo tiempo del nivel de estudios que posea y por lo tanto puede ser significativo conocer la influencia que ejerce en cuanto a la formación de actitudes interculturales.

-Estudios Primarios

-Estudios Secundarios

-Estudios Universitarios

## **6. PROCESO DE APLICACIÓN DEL CUETIONARIO-ESCALA**

En la aplicación del Cuestionario vamos a describir, primeramente, las estrategias utilizadas respecto a cómo se llevaron a cabo las contestaciones

del cuestionario, para luego indicar la muestra que se obtuvo y finalmente pasar a la descripción de las variables independientes.

### **6.1. ESTRATEGIA**

Los Centros elegidos para la investigación fueron el Instituto Español de Andorra y el Colegio de Sant Ermengol, ambos en el Principado de Andorra.

Una vez que expusimos nuestra intención de realizar la investigación en estos Centros, los directores dieron su conformidad y el cuestionario fue aplicado directamente por la autora de esta investigación en el Instituto Español, mientras que en el Colegio Sant Ermengol obtuve la colaboración para su aplicación de la Orientadora del Centro. En ambos Centros previamente informamos a los alumnos de los objetivos que nos movían a pasarles este cuestionario y aprovechando las horas de la tutoría estuvimos presentes mientras contestaron a los mismos. Recogidos todos ellos procedimos a su clasificación para su posterior proceso informático.

### **6.2. POBLACIÓN Y MUESTRA. SU TRATAMIENTO INFORMÁTICO**

Los criterios a tener en cuenta para la selección de la muestra son fundamentalmente dos, por un lado, que las personas encuestadas sean, al menos relativamente, representativa de la población en la que se va a medir la actitud, y por otro, que el número de sujetos que componen la muestra sea suficientemente alto.

La población comprende a todos los alumnos de los dos Institutos españoles de titularidad española en Andorra de los cursos 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato.

## a) ¿Por qué adolescentes?

En los primeros años de vida, la influencia del contexto familiar y de otros agentes educativos básicos, como la escuela, la iglesia, la comunidad, constituyen el núcleo generador de experiencias del que se nutren los niños para la formación de actitudes, así como para el aprendizaje de valores. Sin embargo, es en la adolescencia y juventud donde se afianzan las actitudes interculturales. En la adolescencia, frecuentemente categorizada como el momento evolutivo de mayor rebeldía, se produce una ruptura temporal con las creencias adquiridas de los adultos cercanos y se persigue la búsqueda de otras nuevas que configuren su identidad. Los adolescentes despiertan el sentido crítico ante los valores aprendidos, quieren ser ellos mismos, elegir, dotar de contenido propio esos valores o apropiarse de otros. Buscan vivir nuevas experiencias que les otorguen otras manifestaciones de los valores. En esta época el joven busca, en su identificación, modelos distintos a los familiares, los cuales no siempre le sirven, de aquí la importancia que tiene el conocimiento de las actitudes en el proceso de la construcción de la personalidad. La amistad, los nuevos amigos y las aficiones adquieren una importancia relevante, en ocasiones, por encima de la familia y es en este encuentro entre iguales donde se resolverán los dilemas que se plantean ante la vida.

Por todo ello, los centros de secundaria no deben quedar exentos de educar en valores, y es principalmente en ellos donde adquiere verdadero sentido. En secundaria gracias a esa inquietud natural de los adolescentes por buscar nuevas señas de identidad, buscar nuevas formas de convivencia, se producen las condiciones favorables para apropiarse de valores o contravalores. En este sentido, no podemos correr el riesgo de que las alternativas que se le brindan al alumno se encuentren apoyadas exclusivamente en contravalores. Desde la familia, pero también, desde los centros educativos, es un buen momento para reforzar el aprendizaje de los valores y eliminar prejuicios sociales e interculturales.

Durante el período de la adolescencia, uno de los lugares donde los jóvenes establecen contactos e interacción entre las distintas culturas es en los Institutos. Es en el momento de la finalización de los estudios de Secundaria y del Bachillerato cuando éste desplegará todo el bagaje cultural en el que se ha formado y aceptará nuevos modelos de relación que han sido incorporados a su vida personal (Sales 1997). Importa, entonces, su respuesta en la cual ya no influye la evaluación que de ella hagan sus formadores, sino su propia contestación, es por lo tanto la formación de actitudes uno de los pilares básicos de la educación y por tanto de su formación humana y social. El conocimiento de las actitudes, su significado en el comportamiento humano y en resumen su estudio y análisis es lo que exponemos a continuación.

b) Algunos datos de la muestra

A continuación expresamos los resultados de fiabilidad de la muestra según tabla estadística oficial como puede verse en el Gráfico 5.

**Gráfico 5. Medida de fiabilidad del cuestionario**

<b>Mida de la població:</b>	281		
<b>(Si és gran, no influeix)</b> 95% <input type="button" value="v"/>			
<b>Nivell de confiança:</b>			
			<b>Error màxim (p = 0,5)</b>
<b>Mida de la mostra:</b>	269		1,24%
<b>Percentatge mostral:</b>	95,72 %		<b>Error per aquest %</b>
			0,50%
<b>Interval de confiança (p = 0,5):</b>	(94,48 , 96,96)		
<b>Interval de confiança (p coneguda):</b>	(95,22 , 96,22)		
<b>Error màxim previst (p = 0,5):</b>	1,3%		
<b>Mida aconsellada de la mostra :</b>	268		

Según observamos en este gráfico, en total contestaron el cuestionario 269 alumnos de los 281 que pertenecen a los cursos encuestados.

La medida de la población es de 281 y la medida de la muestra es de 269. El porcentaje muestral obtenido es de 95,72 % y el error para este tanto por ciento es del 0,50 %; el error máximo previsto es del 1,3 % lo cual nos da para ese trabajo un alto porcentaje de fiabilidad.

Las características del contexto socio-cultural, al que pertenecen estos alumnos y sus familias, pasamos a describirlas a continuación:

El *Instituto Español "La Margineda"* es un Centro público de titularidad española, escolariza a los hijos de españoles residentes en el país y a aquellos alumnos, tanto nacionales o extranjeros, que soliciten matricularse en este Centro. Hay alumnado de diversas nacionalidades andorranos, portugueses, sudamericanos, magrebies, hindúes, etc. Son alumnos que proceden de clases sociales diversas, aunque por lo general pertenecen a un ambiente urbano medio y medio-bajo.

Por este Centro han pasado gran parte de personalidades de la vida política y social del país puesto que fue el primer Instituto de Bachillerato en el Principado. Actualmente, como Andorra ya tiene su sistema educativo propio, este Instituto ha dejado de ser el referente de la gente acomodada para ser el Centro que más alumnos de hijos de inmigrantes escolariza. Esta población escolar viene de las siete parroquias del Principado, los de procedencia más lejana son los alumnos procedentes del Pas de la Casa. Este núcleo poblacional se encuentra a 20 Km. de distancia del Instituto. Aunque existe transporte escolar, estos alumnos deben atravesar diariamente el Puerto de Envalira que en invierno soporta condiciones extremas debido a las fuertes nevadas. En el Centro existe comedor escolar. El horario de clases es de 8,30 h. y termina a las 17,30 h. Esto nos hace una idea del número de horas que permanece el alumnado fuera de su casa y de su familia. Los padres de estos

alumnos soportan al mismo tiempo unos horarios laborales excesivamente largos, por lo que las horas de convivencia familiar entre semana son muy reducidas. Normalmente trabajan tanto el padre como la madre.

El *Colegio de Sant Ermengol* es el otro Instituto de régimen concertado y titularidad española en el que se ha realizado la investigación. Es un centro de identidad religiosa (Salesianos) y los alumnos pertenecen por lo general a familias acomodadas por regla general existen menos grupos de inmigrantes que en el Instituto de la Margineda.

Los dos Institutos mantienen relación con las instituciones culturales del país, programando actividades extraescolares conjuntamente con los alumnos del Instituto andorrano.

Hasta aquí el análisis de la realidad sociológica. Los cuestionarios se pasaron indistintamente en ambos Centros. Una vez que fueron contestados y recogidos se procedió al volcado de datos para su posterior tratamiento estadístico; en su análisis y representación hemos seguido los siguientes pasos:

1. Introducción de los datos y de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario en el programa informático SYSTAT.

2. Análisis de la varianza (Chi-Cuadrado) para determinar si los resultados de los ítems son o no significativos.

3. Los datos recopilados se han expuesto en tablas y en gráficos, lo cual nos va a proporcionar una visión plástica de las respuestas. Las tablas aparecen tanto en frecuencias como en porcentajes; los gráficos, representados en diagrama de barras y en sectores muestran también los resultados tanto en porcentajes como en frecuencias; siempre tratando de dar una visión clarificadora al lector. Tanto los gráficos como las tablas que aparecen en esta investigación son de elaboración propia.

4. Por último, hemos realizado una interpretación de esos datos con el fin de poder elaborar las diversas conclusiones sobre esta realidad socio-cultural, en cuanto a las actitudes de los adolescentes hacia el hecho multicultural en el Principado de Andorra.

Señalamos que hemos utilizado el genérico alumnos para referirnos a los chicos y a las chicas, para ello también hemos utilizado el termino alumnado.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, la metodología utilizada en esta investigación pertenece al campo socioeducativo, en el que las técnicas que se han empleado son la recogida de datos a través del cuestionario, estos datos nos han servido para analizar las actitudes que presentaban los alumnos ante el hecho multicultural en el Principado de Andorra. Para ello, nos pareció conveniente conjugar los usos de los métodos cuantitativo y cualitativo. El primero se utilizó para el trabajo empírico, con el objeto de conocer los datos concretos sobre las actitudes de alumnos ante la diversidad cultural, el segundo se utilizó para la interpretación cualitativa de los resultados obtenidos. El uso de los métodos cualitativo y cuantitativo, lejos de ser antagonistas, pueden y deben integrarse en diseños para mejorar la validez y la fiabilidad de las investigaciones sociales (Bericat, 1998). Estos dos métodos complementan la investigación respecto a los datos recogidos para conocer las actitudes del alumnado ante la convivencia en una sociedad donde existe presencia de varias culturas y así, poder conseguir una valoración y una reflexión que nos lleve a aportar soluciones de futuro respecto a la convivencia sociocultural de Andorra.

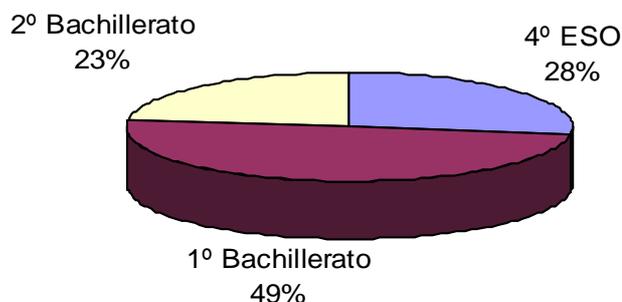
También previamente a este proceso ha sido relevante la información recogida a través del estudio de documentos de los Centros investigados: los Proyectos Educativos, el Plan de Acción Tutorial y las aportaciones bibliográficas de los trabajos realizados por diferentes expertos. Con todo ello se ha procedido al análisis e interpretación de los resultados del cuestionario.

## 7. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

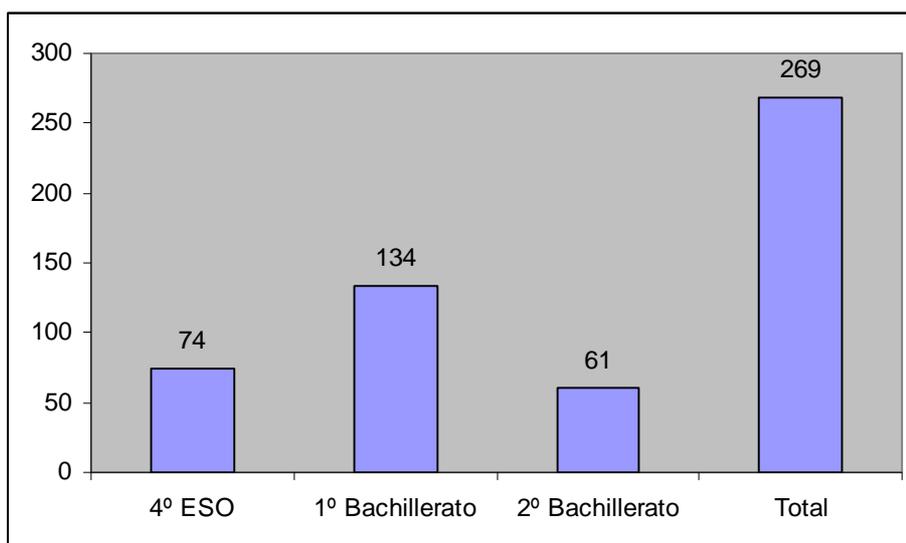
### 7.1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS

La primera variable elegida corresponde al nivel de estudios de los alumnos, los intervalos elegidos en este apartado son, 4º de Educación Secundaria Obligatoria, 1º y 2º de Bachillerato.

**Gráfico 6. Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios.**



**Gráfico 7. Distribución numérica de la muestra según nivel de estudios.**



<b>Tabla 7. Nivel de estudios del alumnado.</b>				
<b>Nivel</b>	<b>4º ESO</b>	<b>1º Bachillerato</b>	<b>2º Bachillerato</b>	<b>TOTAL</b>
<b>%</b>	26,77%	50,19%	22,68%	99,64%
<b>f</b>	74	134	61	269

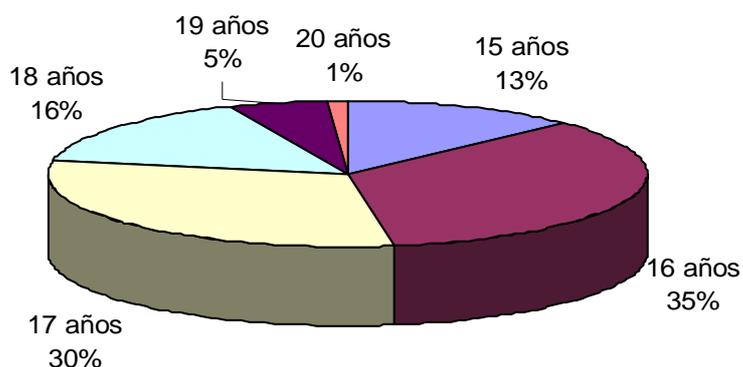
Según los datos de la Tabla 7 podemos observar que la mayoría de alumnos encuestados, el 50 %, cursan 1º de Bachillerato; ello tiene su explicación ya que, en el Bachillerato el nivel de exigencia en los estudios, proporcionalmente es mayor, que en la ESO. El cambio de etapa supone acceder, a través del título de graduado en educación secundaria obligatoria, a la secundaria no obligatoria, así como 4º ESO es un curso terminal para la primera titulación, Bachillerato es un tramo educativo que prepara para el acceso a la Universidad o para el ingreso en un Ciclo Formativo de Grado Superior; el alumnado que no alcanza el nivel de 1º de Bachillerato o suspende más de dos asignaturas tiene que repetir curso, es por lo que normalmente se agrupan tantos alumnos en este nivel.

Le siguen en porcentaje en un 26,77 % los alumnos de 4º de la ESO, estos alumnos son los que deberían obtener el título de Graduado Escolar. Si no obtienen, entre los 16 y los 18 años, deberán dejar el Centro para intentar obtenerlo a través de la educación de adultos o bien derivarse hacia el mundo laboral. En un porcentaje menor, un 22 %, se encuentran los alumnos de 2º Bachillerato, normalmente son los que terminaran los estudios de Secundaria para cursar estudios Universitarios o de Formación Profesional.

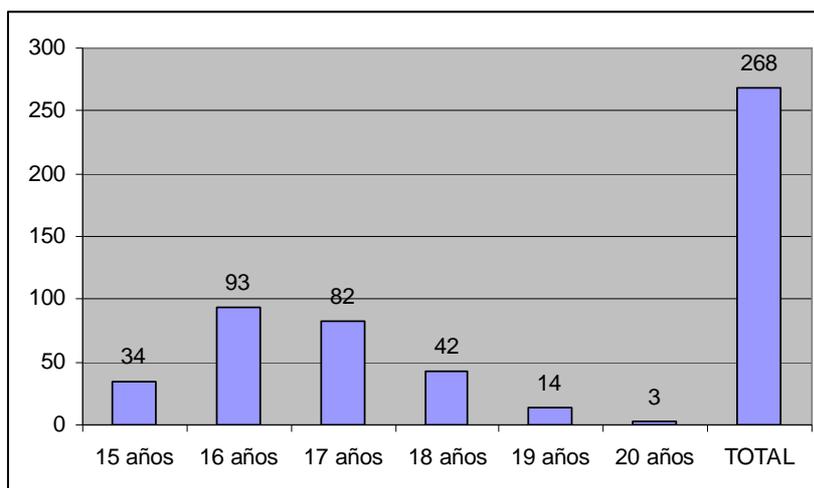
## 7.2. EDAD DE LOS ALUMNOS

La segunda variable elegida corresponde a la edad de los alumnos, los intervalos elegidos en este apartado han sido desde los 15 años, alumnos que pertenecen al curso final de Secundaría Obligatoria, hasta los 20 años que son alumnos que terminan su escolaridad en el Centro.

**Gráfico 8: Distribución porcentual de la muestra según edad.**



**Gráfico 9. Distribución numérica de la muestra según edad.**



<b>Tabla 8. Edad de los alumnos</b>							
<b>AÑOS</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>TOTAL</b>
<b>%</b>	12,64%	34,94%	30,48%	15,61%	5,20%	1,12%	99,99%
<b>f</b>	34	93	82	42	14	3	268

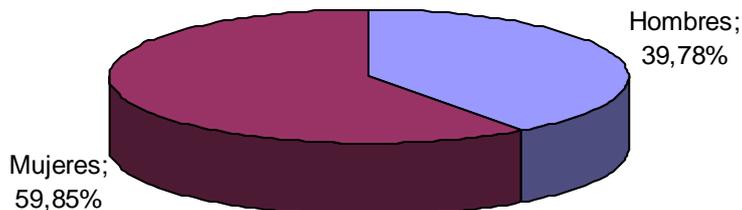
Observando los datos de la tabla 8 vemos que los grupos de edades están comprendidos entre los 15 y 20 años. Los agrupamientos por edad son desiguales, los mayores porcentajes se sitúan entre los que tienen 16 y 17 años, que son el 34 %, y el 30 % respectivamente. La mayoría de los jóvenes de estos grupos numerosos cursan por lo general 1º Bachillerato, que es donde se encuentran el mayor número de alumnos por coincidir en el mismo grupo los que promocionan de nivel y los repetidores. El resto de la población se reparte entre los alumnos que tienen 15 años, un 12 %, y que normalmente están finalizando 4º ESO y aquellos que se encuentran en el tramo de 18 a 20 años y que terminan el Bachillerato.

Hemos de tener en cuenta que el inicio en 4º de la ESO se realiza con 15-16 años. El período de estudios del Bachillerato puede durar de dos a cuatro años o sea de los 16-17 a los 19-20 años, período que corresponde a la post-adolescencia e inicio de la juventud. Ambos términos corresponden con la fase del desarrollo en que se encuentran los alumnos con los que se ha realizado la investigación.

### **7.3. GÉNERO DE LOS ALUMNOS**

La tercera variable elegida corresponde al género de los alumnos, los componentes que conforman este apartado son: género masculino y género femenino.

**Gráfico 10. Distribución porcentual de la muestra según género**



**Gráfico 11. Distribución numérica de la muestra según género**

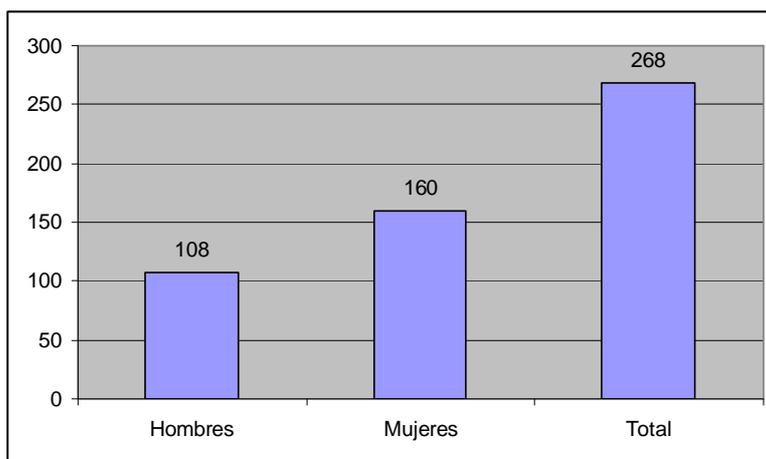


Tabla 9. Género de los alumnos			
GENERO	Hombre	Mujer	TOTAL
%	39,78%	59,85%	99,63%
<i>f</i>	108	160	268

La población entre chicos y chicas está repartida de forma desigual según vemos en los datos de la tabla 9. El número de mujeres de la muestra es de 160 y constituye casi el 60 % del total, mientras que el de hombres es de 108 alcanzando un valor porcentual del 40 %; con lo cual el número de mujeres es superior al de hombres con una diferencia de valores de 20 puntos.

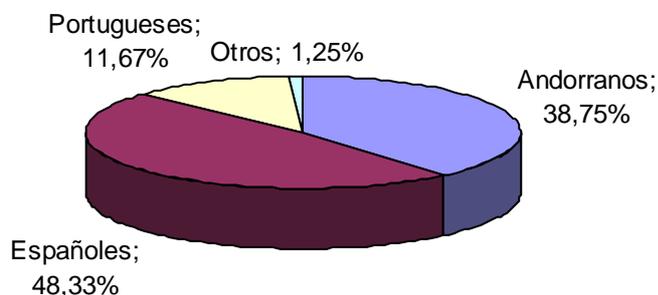
Sin adentrarnos en estadísticas de población, pero teniendo en cuenta la pirámide demográfica de Andorra en el 2001, según datos del informe de Investigación Sociológica de Caritas, y en el tramo de edad que nosotros estamos estudiando hay un 55 % de chicos y un 45 % de chicas sin embargo en nuestro Centros ocurre lo contrario; se puede explicar este mayor número de mujeres en estos niveles porque con frecuencia se observa mayor constancia y menor abandono de los estudios respecto a sus compañeros del sexo opuesto.

También puede ser debido a la gran demanda laboral existente en Andorra (comercio, turismo, deportes) y que normalmente es el hombre quien antes atiende a estas ofertas de trabajo por necesidades económicas y de inserción en el mundo productivo del mercado laboral.

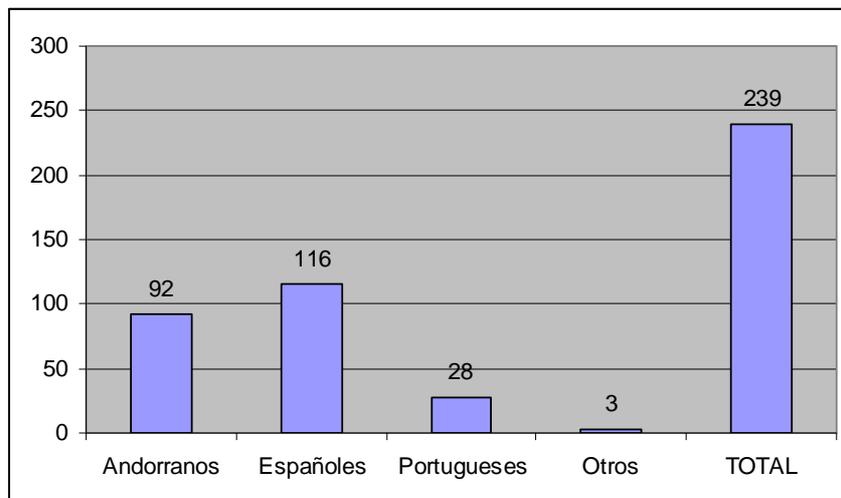
#### 7.4. NACIONALIDAD DE LOS ALUMNOS

La tercera variable elegida corresponde a la nacionalidad de los alumnos, los componentes que conforman este apartado son tres: portugueses, españoles y andorranos.

**Gráfico 12. Distribución porcentual de la muestra según nacionalidad**



**Gráfico 13. Distribución numérica de la muestra según nacionalidad.**



**Tabla 10. Nacionalidad de los alumnos**

Nacionalidad	Andorranos	Españoles	Portugueses	Otros	TOTAL
Nº	38,75%	48,33%	11,67%	1,25%	100%
f	92	116	28	3	239

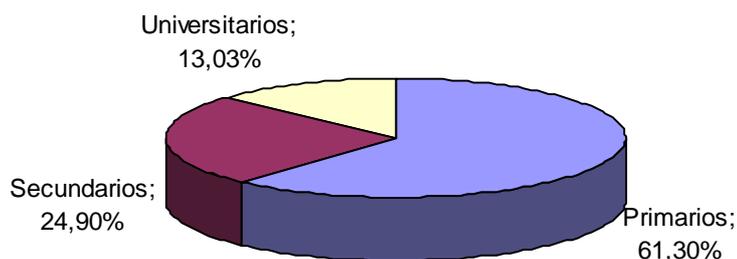
La mayoría de la población encuestada son alumnos de nacionalidad española, según consta en la tabla 10, en un porcentaje de 48 %, esto es así ya que en los dos Institutos donde se ha realizado la investigación son Centros de titularidad española; le siguen en proporción los alumnos de nacionalidad andorrana ya que tradicionalmente el sistema educativo que se impartía en el país era el español o el francés hasta la implantación en 1993 del sistema andorrano, por lo que las familias aún siendo andorranas siguen en una gran proporción, (el 38 %) escolarizando a sus hijos en los Colegios españoles, ya que muchos de los padres de estos alumnos han estudiado en estos mismos Centros, además teniendo en cuenta que los estudios superiores los realizarán normalmente en las Universidades españolas. El hecho de que un 11 % sean de nacionalidad portuguesa se debe al creciente número de ciudadanos portugueses que emigran a Andorra por la gran demanda laboral. Otras nacionalidades y en pequeños porcentajes se reparten entre, sudamericanos,

ciudadanos de países del este y magrebíes. Hay que tener en cuenta que los franceses tienen su propio sistema educativo, con una enseñanza en francés, por eso la presencia de esta nacionalidad en los Institutos españoles es muy reducida.

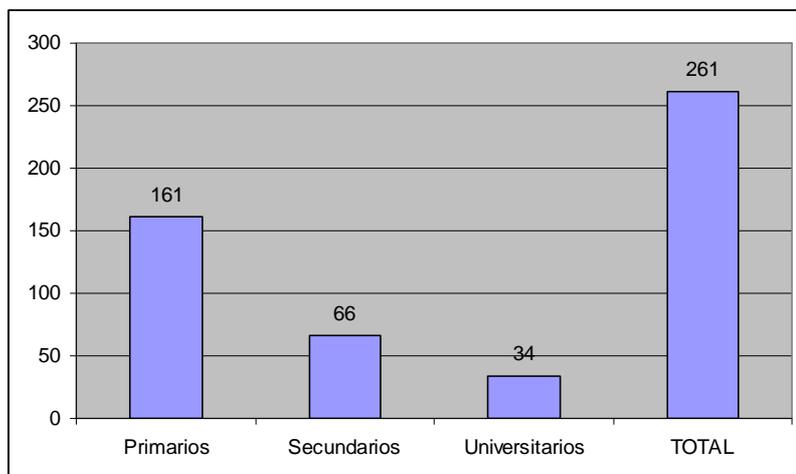
### 7.5. NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE DE LOS ALUMNOS

La tercera variable elegida corresponde al nivel de estudios del padre, los componentes que conforman este apartado son tres: nivel de estudios primarios, secundarios y universitarios.

**Gráfico 14. Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios del padre**



**Gráfico 15. Distribución numérica de la muestra según nivel de estudios del padre**



<b>Tabla 11. Nivel de estudios del padre</b>				
<b>Estudios</b>	<b>Primarios</b>	<b>Secundarios</b>	<b>Universitarios</b>	<b>TOTAL</b>
<b>%</b>	61,30%	24,90%	13,03%	99,23%
<b>f</b>	161	66	34	261

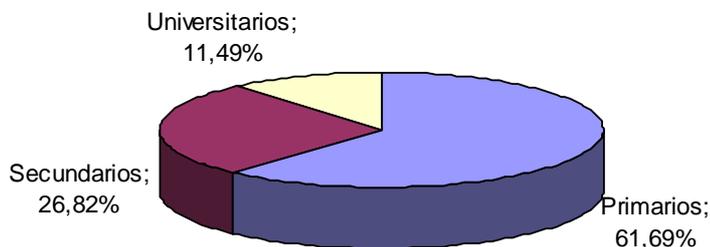
Según la información dada en la Tabla 11, la mayoría en un 61 % pertenece a alumnos cuyo padre tienen estudios primarios, pertenecen normalmente al sector servicios (obreros de la construcción, empleados de los grandes almacenes, de la hostelería) estas personas llegaron a Andorra buscando encontrar mejores condiciones de vida que en su país de origen y así poder acceder a los elementos básicos de la sociedad (vivienda propia, bienes económicos) para cuando vuelvan a su tierra natal y que sus hijos tengan mejores oportunidades de estudio que ellos han tenido. Gran parte de estos alumnos están escolarizados en el Instituto Español ya que es de los dos Centros encuestados el que acoge a la mayoría de los hijos de los inmigrantes.

En segundo lugar están en porcentaje los alumnos cuyo padre tienen nivel de estudios secundarios, son un 25 % y pertenecen a este grupo los hijos de empleados del sector turismo, hostelería, comercio. Y por último en menor porcentaje, un 13 % pertenece a los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores, suelen ser alumnos pertenecientes a las clases sociales más elitistas del país, políticos, abogados, financieros, profesores y es el Colegio de Sant Ermengol, de régimen concertado y titularidad religiosa, los que acogen a gran número de estos alumnos.

## **7.6. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE DE LOS ALUMNOS**

La tercera variable corresponde al nivel de estudios de la madre, los componentes que conforman este apartado son así mismo tres: nivel de estudios primarios, secundarios y universitarios.

**Gráfico 16: Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios de la madre**



**Gráfico 17. Distribución numérica según nivel de estudios de la madre**

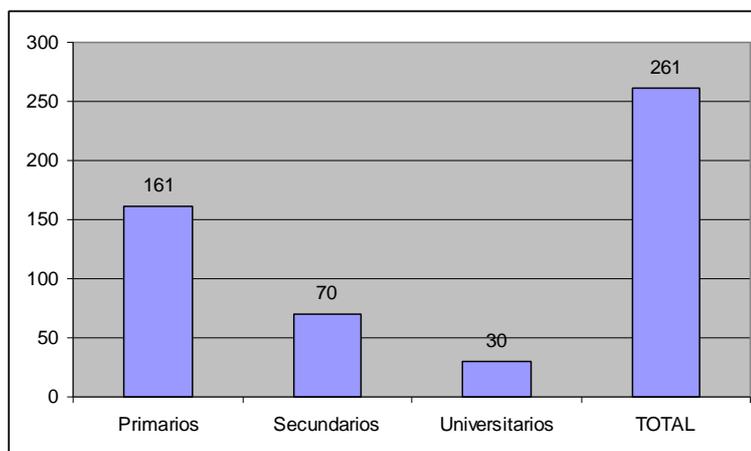


Tabla 12. Nivel de estudios de la madre				
Nivel estudios	Primarios	Secundarios	Universitarios	TOTAL
%	61,69%	26,82%	11,49%	100%
<i>f</i>	161	70	30	261

En cuanto al nivel de estudios de la madre como se indica en la tabla 12, el porcentaje de los distintos grupos coincide con los del nivel de estudios del padre, ya que la mayoría en un 62 % pertenece a alumnos cuya madre tiene estudios primarios, el 27 % pertenecen a las que tienen estudios secundarios y

el 11 % a las que tienen estudios universitarios. Existe una ligera desventaja por parte del nivel de estudio de la madre en cuanto se refiere a los estudios universitarios con respecto al nivel de estudios del padre, hecho también comprensible debido a que la mujer tradicionalmente no ha tenido las mismas posibilidades de acceso en a estudios superiores que el hombre sobre todo en zonas menos desarrolladas, también puede ser debido a otros motivos culturales (maternidad, cuidado de los hijos) por lo que en ocasiones la mujer ha tenido que dejar la continuidad de sus estudios aunque no podemos decir que ocurra lo mismo en el momento actual, en donde la mujer tiene mejores condiciones que antaño para proseguir sus estudios. También en cuanto a nivel de estudios primarios y secundarios vemos que hay un ligero aumento respecto al nivel de estudios del padre.

## **BLOQUE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO 5: LAS ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACÍA LA REALIDAD MULTICULTURAL EN EL PRINCIPADO DE ANDORRA**

1. Cuadros y representación gráfica. Lectura directa
2. Análisis estadístico de contraste y medidas de asociación
3. Análisis cualitativo de los resultados en función de los factores que mide la escala. Información aportada por las asociaciones significativas



## **CAPÍTULO 5.**

### **LAS ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACIA LA REALIDAD MULTICULTURAL EN EL PRINCIPADO DE ANDORRA. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

Este capítulo tiene como objeto el estudio de los resultados obtenidos a través del cuestionario-escala aplicado. En primer lugar, se presentan los datos de cada uno de los 18 ítems que configuran el cuestionario-escala en una lectura directa. Con ello se ofrece una información particularizada de las respuestas obtenidas para cada una de las proposiciones del cuestionario. La exposición cuantitativa de los resultados se completa con los gráficos correspondientes para ayudar a su lectura y posterior interpretación. Posteriormente, se ofrece otro nivel de concreción mayor en el que se analizan las asociaciones significativas entre las variables consideradas, lo que implica una profundización en el análisis de los resultados, obteniendo una visión más detallada de la realidad estudiada.

#### **1. CUADROS Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA. LECTURA DIRECTA**

Los datos extraídos del cuestionario-escala aplicado los hemos organizado de forma que puedan ser observados desde una perspectiva global en una primera aproximación. Para ello se han ordenado los datos por frecuencias y porcentajes. También se exponen en tablas y gráficos cada uno de los ítem para su mejor visualización. Las respuestas obtenidas corresponden al grupo de alumnos de 4º de la ESO y de Bachillerato de los dos Institutos de titularidad española en Andorra. Al final del capítulo se realiza una

interpretación cualitativa de los datos obtenidos y un análisis de la verificación o no de la hipótesis planteada.

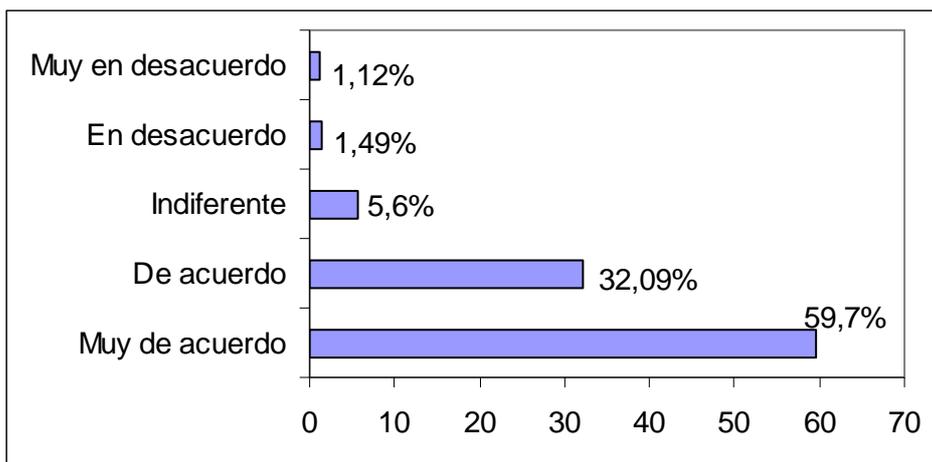
Se han conservado todos los datos obtenidos, incluso aquellos que podrían considerarse poco significativos, ya que pueden ofrecernos ciertos puntos de referencia a la hora de una valoración global. Hemos analizado cada uno de los ítems de que consta el cuestionario-escala respecto a los cinco grados de estimación que comprende la escala para cada uno de los términos a favor o en contra de la proposición. En sus respuestas el alumnado señalará: 1 =muy de acuerdo; 2= de acuerdo; 3=opción de indiferencia; 4= desacuerdo; y 5= muy en desacuerdo. A continuación hemos agrupado las respuestas del mismo signo, es decir: 1 y 2= de acuerdo; 3=indiferente y 4 y 5= desacuerdo.

<b>Tabla 13. GRADOS DE RESPUESTA DEL CUESTIONARIO</b>		
<b>Respuesta</b>	<b>Significado</b>	<b>Agrupación</b>
<b>1</b>	Muy de Acuerdo	De Acuerdo
<b>2</b>	De Acuerdo	
<b>3</b>	Indiferente	Indiferente
<b>4</b>	En Desacuerdo	En Desacuerdo
<b>5</b>	Muy en Desacuerdo	

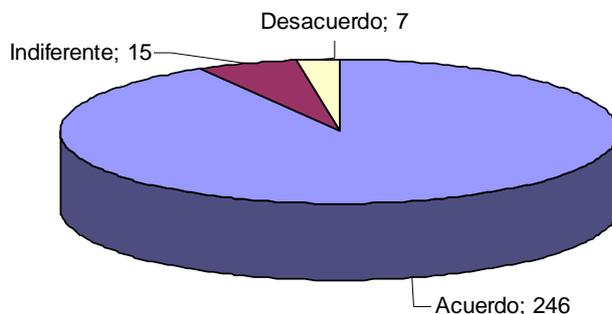
A continuación exponemos los datos obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario-escala, la representación gráfica y el análisis e interpretación de los resultados.

**C.1. Hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos.**

**Gráfico 18. Total respuestas ítem 1**



**Gráfico 19. Total respuestas agrupadas ítem 1**



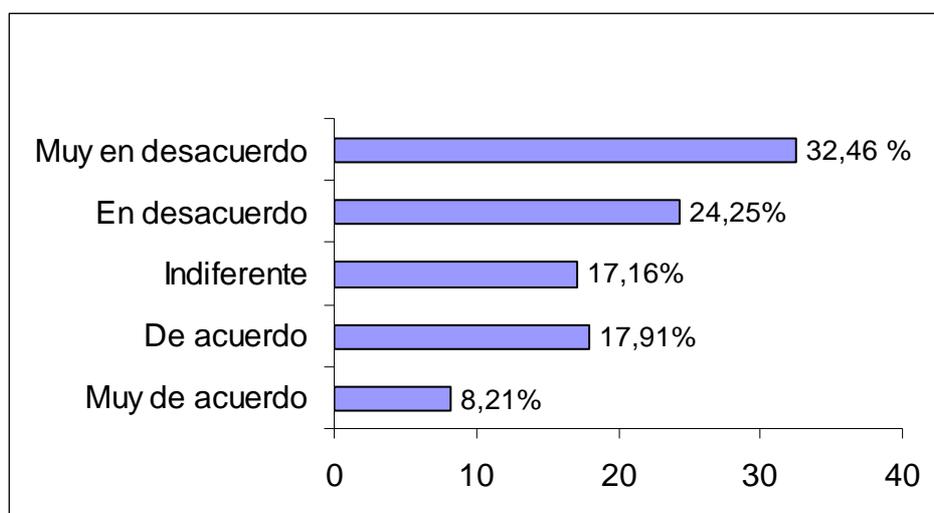
**Tabla 14. Total respuestas ítem 1**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
59,7%	32,09 %	5,60 %	1,49 %	1,12 %	100%
91,79 %		5,60 %	2,61 %		

En esta primera proposición, según vemos en la Tabla 14, destaca la unanimidad con la que los alumnos manifiestan su acuerdo en que hacer posible la convivencia y el respeto entre las distintas culturas no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de todos los ciudadanos. Cabe subrayar que es mayor el porcentaje de alumnos que están “muy de acuerdo” que los que están “de acuerdo”, de lo que deduce que existe una actitud muy positiva entre los estudiantes a considerar que el respeto entre las distintas culturas debe partir de todos los ciudadanos, y no una disposición principalmente atribuida a los gobernantes. La construcción de una sociedad tolerante y pacífica parece ser que no es una tarea exclusiva de los que ostentan el poder, a juicio de los estudiantes. Hay también un pequeño porcentaje de indiferentes que deciden no dar su opinión, ni en un sentido ni en otro, por lo que este hecho no deja de tener su importancia en una etapa de desarrollo del juicio crítico como es el de la adolescencia y juventud.

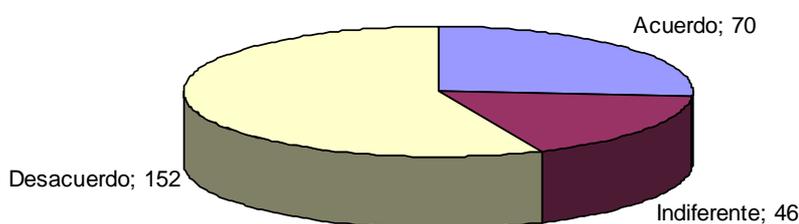
**C.2. Creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás.**

Gráfico 20. Respuestas Ítem 2



Muy De acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
8,21	17,91	17,16	24,25	32,46	
26,12 %		17,16 %	56,71 %		99,99%

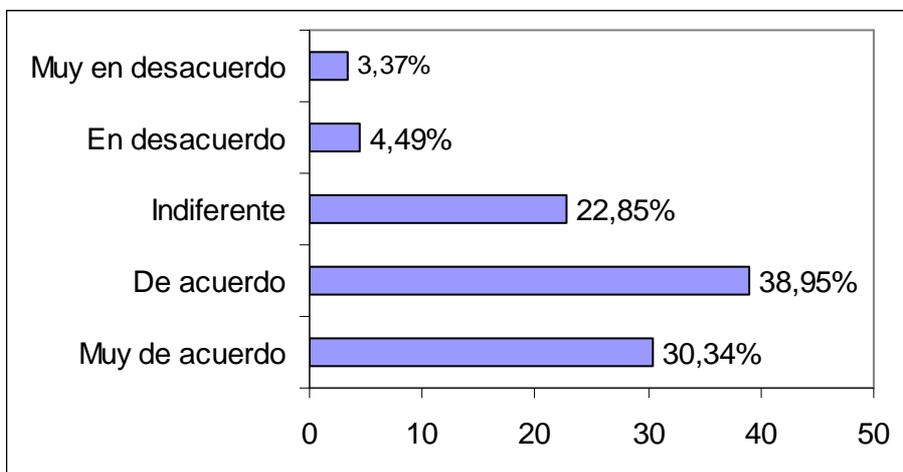
Gráfico 21. Total respuestas agrupadas ítem 2



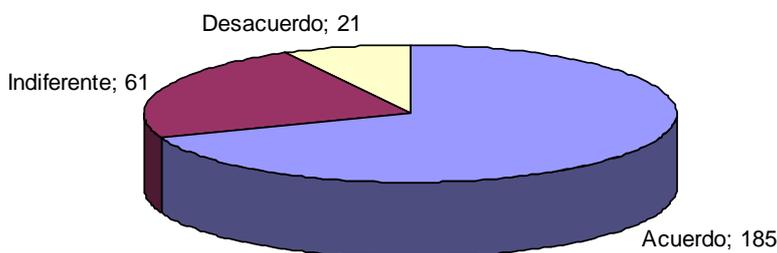
Como puede observarse en la Tabla 15, la mayoría de los jóvenes encuestados, más de la mitad de la población, está “en desacuerdo”, e incluso gran parte de ellos están “muy en desacuerdo” en creer que *la convivencia pacífica y el respeto a las culturas sea algo ilusorio e inútil y siempre la cultura del más fuerte se impone a los demás*. Sin embargo, en esta cuestión no están tan convencidos de que, en las sociedades multiculturales, puedan llegar a convivir las culturas dominantes con las minoritarias. Efectivamente, más de un cuarto de la población está de acuerdo en este ítem de signo negativo. Así mismo, ha de tenerse en cuenta que existe un número de alumnos que, en una cuestión importante, se muestra “indiferente”. Esta respuesta habría que entenderla en un doble sentido: o bien estos alumnos todavía no tienen una posición tomada sobre esta cuestión: por inmadurez, escasa sensibilidad ante la diversidad cultural, etc., o por una voluntad de ocultar su verdadera actitud (rechazo del diferente cultural) ante la percepción de que la misma es socialmente rechazable, lo que se denomina “deseabilidad social”.

**C.3. Considero que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece mi vida personal.**

**Gráfico 22. Total respuestas ítem 3**



**Gráfico 23. Total respuestas agrupadas ítem 3**



**Tabla 16. Total respuestas ítem 3**

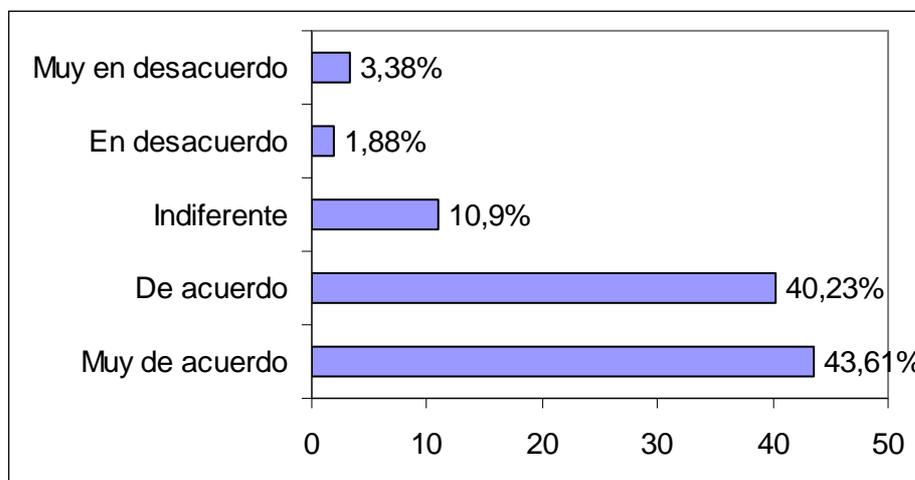
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
30,34 %	38,95 %	22,85 %	4,49 %	3,37 %	100%
69,29 %		22,85%	7,86 %		

Los resultados de la Tabla 16 nos muestran que una mayoría de los alumnos (79%) esta de acuerdo en *considerar que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece su vida personal*. Consideramos significativo que exista casi un cuarto de la población estudiada que se muestra

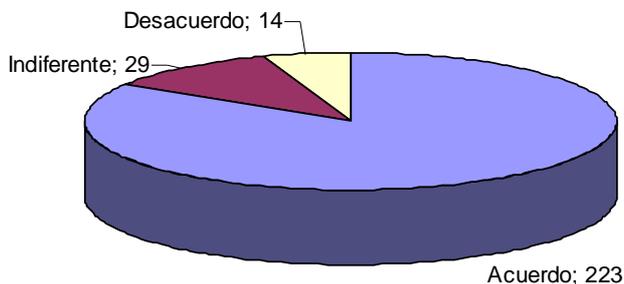
de nuevo “indiferente” ante esta cuestión. Es posible que, junto a las razones antes apuntadas en el comentario del ítem anterior, haya que pensar, además, en las preocupaciones reales del profesorado más pendiente de explicar un programa centrado en los conocimientos que en el desarrollo y aprendizaje de actitudes y valores morales. Quizás las familias tampoco están sensibilizadas ante la realidad social de la presencia de inmigrantes y, a veces, no pueden aportar los mecanismos de transmisión cultural ante los cambios, surgiendo actitudes de indiferencia ante estos hechos, en vez de educar a sus hijos en un trato más respetuoso a los considerados diferentes culturales.

**C.4. La enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, eusquera, francés, portugués, árabe...) en sus respectivos territorios, la considero un hecho normal y positivo para todos.**

Gráfico 24. Total respuestas ítem 4



**Gráfico 25. Total respuestas agrupadas ítem 4**

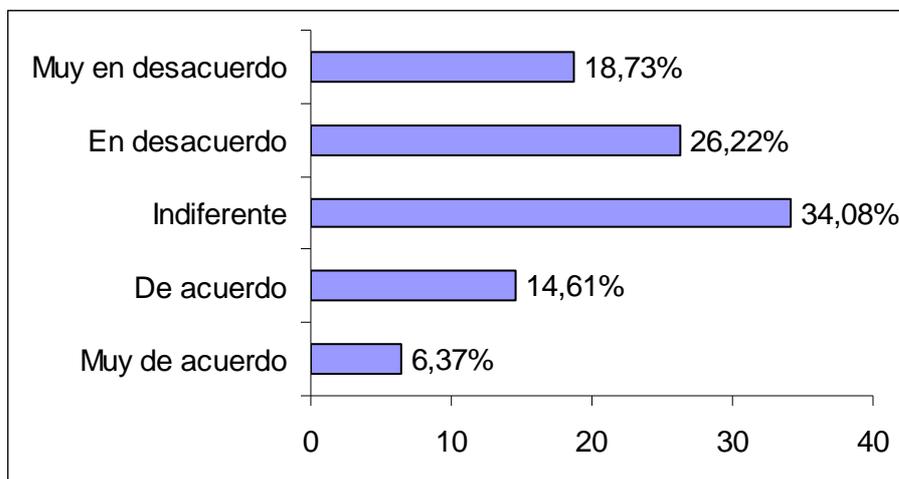


Muy de de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
43,61 %	40,23 %	10,90%	1,88%	3,38 %	
83.84 %		10,90 %	5.26 %		100%

Atendiendo a los resultados de la tabla 17, los alumnos encuestados consideran, en una amplia mayoría (83%) que es *normal y positivo que la enseñanza de la propia lengua en sus respectivos territorios se considere un hecho normal y positivo*. El que se haya aceptado, por una gran mayoría, esta proposición puede ser debido a que estos jóvenes pertenecen a un país en donde se acepta, como un hecho normalizado, utilizar o entenderse en uno de los tres idiomas que coexisten en el Principado: el francés, el español y el catalán. Destacamos que es muy alto el porcentaje de los que están de acuerdo y muy de acuerdo ante esta proposición. Hay también un 11 % del alumnado que se manifiesta indiferente, lo cual es un porcentaje a considerar. Respecto a la minoría de un 5 % que está en desacuerdo, su escaso valor estadístico (5%) no es para tenerlo en consideración. Estos resultados nos llevan a creer que la evolución que se ha originado respecto a la aceptación lingüística que se ha alcanzado en el país es muy positiva.

**5. La defensa de la cultura de un pueblo (tradiciones, costumbres, lengua, religión...) lleva consigo la infravaloración de las otras culturas.**

**Gráfico 26. Total respuestas ítem 5**



**Gráfico 27. Total respuestas agrupadas ítem 5**

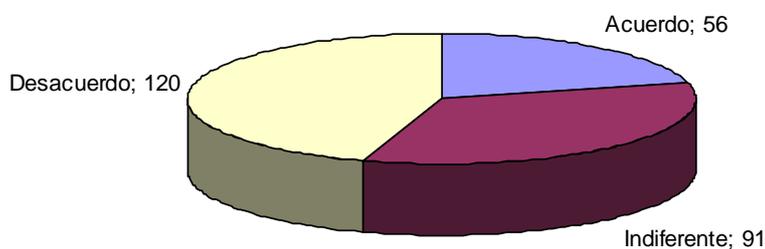


Tabla 18. Total respuestas ítem 5					
Muy de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
6,37 %	14,61 %	34,08 %	26,22 %	18,73 %	100%
20.98 %		34,08 %	44.95 %		

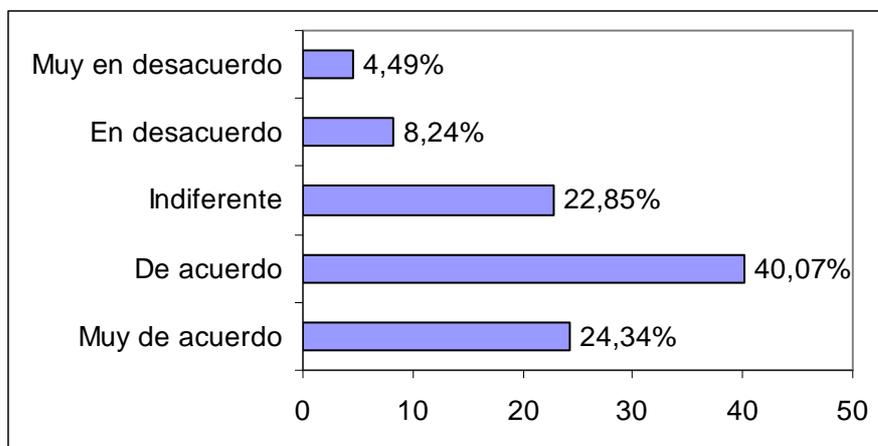
La Tabla 18 nos muestra unos resultados que nos pueden inducir a error. En primer lugar, aquí se observa con claridad que para un 45% del alumnado estudiado la defensa de la propia cultura no lleva consigo el menosprecio de las otras culturas. Es cierto que un porcentaje de los mismos (21%) se muestra de acuerdo con esta proposición, lo que nos indica que en estos alumnos la tendencia a la afirmación de la propia cultura está por encima de la consideración de las otras culturas. Consideramos significativo que más de un tercio de la población (34%) se muestre “indiferente” ante esta cuestión. Los alumnos que se han manifestado en desacuerdo, junto con los indiferentes, constituyen una mayoría importante a tener en cuenta respecto a la manifestación de actitudes interculturales. Es posible que el alumno de secundaria esté más preocupado por obtener un título académico o por las relaciones interpersonales y de tipo afectivo que aparecen en esta edad, y el hecho de las identidades culturales, o la apertura a otras identidades culturales lo vean como algo alejado de sus intereses más inmediatos.

Por otro lado, creemos que el 21% de alumnos que no se muestra de acuerdo con esta proposición es un porcentaje importante que hay que tener en cuenta a la hora de implementar un programa para el desarrollo de actitudes hacia la integración de los diferentes culturales. La cultura no es algo ajeno a las personas.

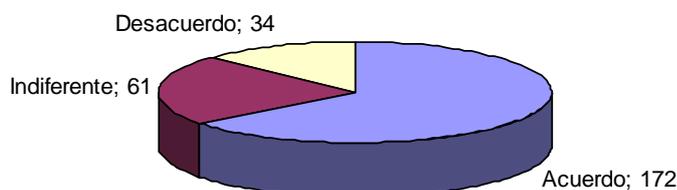
**C.6. Considero necesaria la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas.**

Tabla 19. Total respuestas ítem 6					
Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
24,34 %	40,07 %	22,85 %	8,24 %	4,49 %	99,99%
64,41 %		22,85 %	12,73 %		

**Gráfico 28. Total respuestas ítem 6**



**Gráfico 29. Total respuestas agrupadas ítem 6**

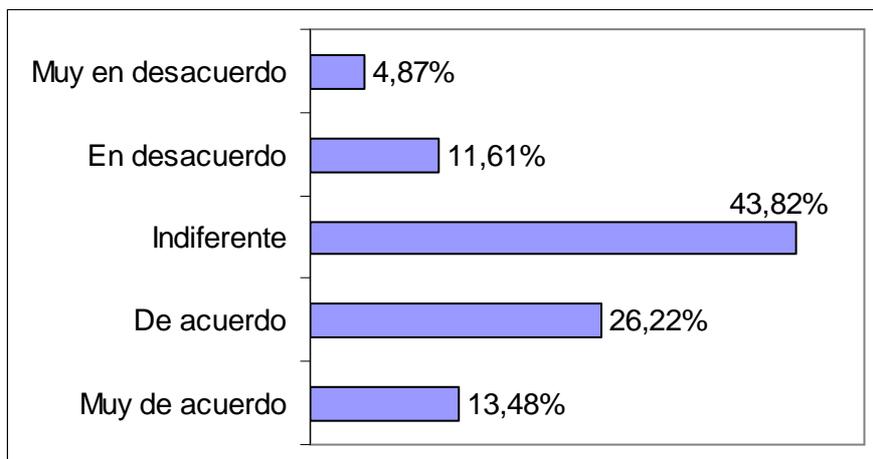


Los datos de la Tabla 19 nos manifiestan que la mayoría de la población estudiada (64%) está de acuerdo *en considerar que es necesaria la protección de todas las minorías culturales, a fin de preservar la identidad de cada una de ellas*. Aunque este resultado manifiesta una elevada aceptación de las minorías culturales, en una observación más detallada podemos observar que hay una proporción más alta que elige estar “de acuerdo” (40%) que los que se manifiestan “muy de acuerdo” (24%). También se observa un porcentaje destacado de indiferentes (22.85%), casi un cuarto de la población, que junto con los que están en desacuerdo (12.7%) nos indica que los resultados no se encuentran lo suficientemente fortalecidos a favor de esta proposición.

En este ítem aparecen solapadas dos cuestiones aparentemente opuestas: por un lado la protección de las minorías y por otro la conservación de la identidad de cada una de ellas. Realmente si a las minorías no se les protege y se les da recursos para su supervivencia serían anuladas por la cultura mayoritaria, con lo que se encontrarían privadas de su derecho a conservar sus orígenes. Las posturas de desacuerdo son datos a tener en cuenta, por lo que debería ser motivo de reflexión para posibles propuestas educativas.

**C.7. La diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover.**

**Gráfico 30. Total respuestas ítem 7**



**Gráfico 31. Total respuestas agrupadas ítem 7**

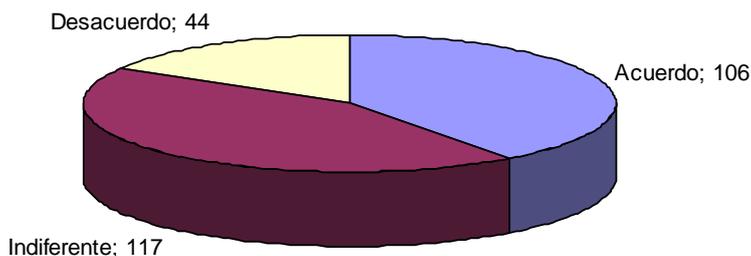


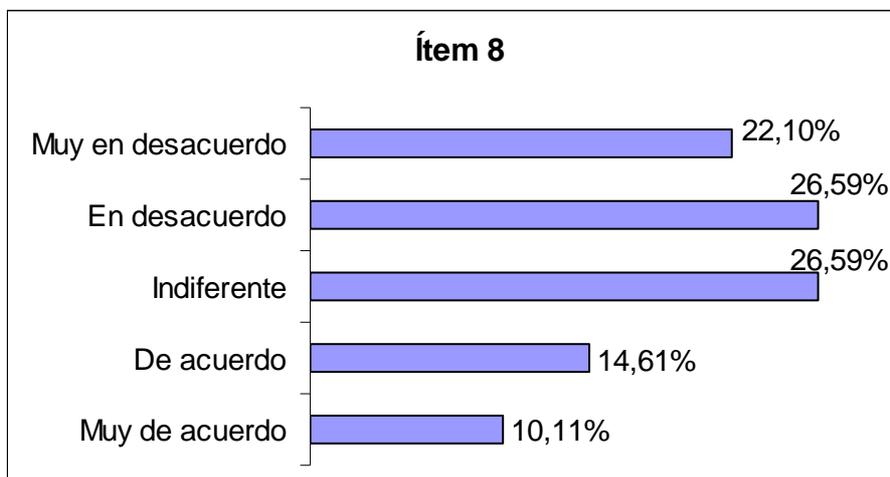
Tabla 20. Total respuestas ítem 7					
Muy de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
13,48%	26,22 %	43,82 %	11,61 %	4,87 %	100%
39.7 %		43,82%	16,48 %		

Como puede observarse en la tabla 20 la mayoría de la población (casi la mitad) se manifiesta “indiferente” ante esta proposición: *la diversidad de culturas existentes en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover*. Es este un país que tradicionalmente ha sido puente fronterizo entre culturas, y aquí han convivido, pacíficamente, al menos tres, la española, la francesa y la andorrana. El que un 44 % se manifieste indiferente nos parece muy significativo ya que, o bien estos jóvenes todavía no han adoptado un criterio definido, o bien no les interesa la conservación de las otras tradiciones y culturas.

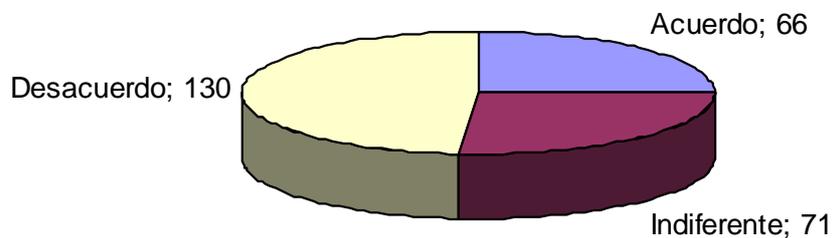
Sin embargo, en el ítem 3 del cuestionario-escala han manifestado que *“el relacionarse con gente de otras culturas les suponía un enriquecimiento personal”*. Esta falta de congruencia puede ser debido a que son más receptivos ante preguntas sobre personas y menos ante conceptos como cultura o tradición. Estas pueden ser realidades extrañas para ellos, cuestiones nunca planteadas por ellos. El porcentaje de la población que está “de acuerdo” (39%) es superior al que está en “desacuerdo” (15%), lo que nos indica que existe cierta sensibilidad en considerar que sigan manteniendo la identidad cultural de este país.

**C.8. Considero un peligro para la convivencia entre todos el aumento de inmigrantes procedentes de otros países.**

**Gráfico 32. Total respuestas ítem 8**



**Gráfico 33. Total respuestas agrupadas ítem 8**



**Tabla 21. Total respuestas del ítem 8**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
10,11 %	14,61 %	26,59 %	26,59	22,1	100%
24.72 %		26,59 %	48.69 %		

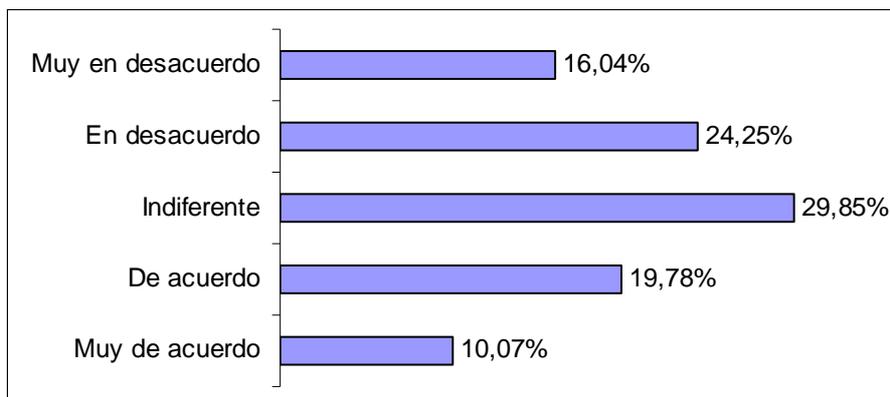
La Tabla 21 nos presenta unos resultados que sitúan a los alumnos en una posición claramente favorable a la convivencia con los inmigrantes. En efecto, el 48% de los encuestados dice estar en “desacuerdo” en *considerar que sea un peligro para la convivencia entre todos, el aumento de inmigrantes procedentes de otros países*. Que casi la mitad de la población esté a favor de la convivencia con otras personas procedentes de otros países nos indica que existe cierto grado de aceptación de la presencia de inmigrantes en la sociedad andorrana.

No obstante, también se observa un porcentaje importante (26,5%) que se manifiesta “indiferente” y otro 24,7% que está de “acuerdo” con esta proposición. Antes decíamos que existe un “cierto” grado de aceptación de los inmigrantes en la sociedad andorrana. Si sumamos el porcentaje de “indiferentes” (26,5%) y el de los que se muestran de “acuerdo” (24,7%) con esta proposición nos dibujan una realidad con niveles no deseables de sensibilidad ante los inmigrantes. Esta situación debería llevar a plantearse actuaciones educativas en todos los niveles de la educación escolar que eviten posibles conflictos para la convivencia. También la sociedad civil debería promover actuaciones en la comunidad que facilite la integración de las minorías culturales. La educación para la convivencia es una tarea colectiva que a todos nos atañe, no sólo al sistema educativo formal.

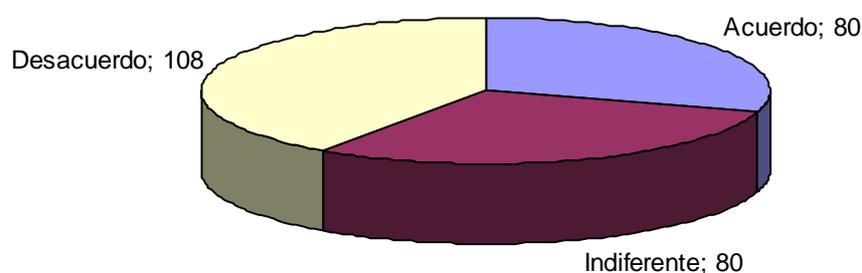
**C.9. Considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social.**

Tabla 22. Total respuestas del ítem 9					
Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
10,07 %	19,78 %		24,25 %	16,04 %	99,99%
29,85 %		29,85 %	40,29 %		

**Gráfico 34. Total respuestas ítem 9**



**Gráfico 35. Total respuestas agrupadas ítem 9**

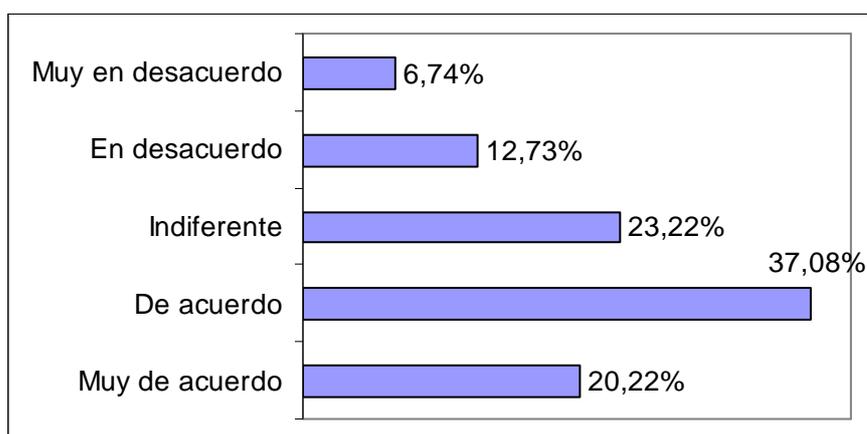


De los resultados obtenidos en la Tabla 22 puede deducirse que la mayoría de los alumnos (40%) manifiesta estar en desacuerdo *en considerar que la presencia de minorías o “tribus urbanas” pongan en peligro la convivencia social*. No obstante, el hecho de que casi un 30 % manifiesta “estar de acuerdo” y otro tanto se manifiesta “indiferentes” (29%) nos confirma que en este ítem están repartidas las opiniones casi por igual, siendo muy clarificadoras ambas posturas ya que nos indica preocupación por un lado, y por otro indiferencia ante la presencia de estas minorías. Quizás la expresión “tribus urbanas” tenga para la población estudiada una connotación negativa, lo que unido a “minorías” les haya llevado a englobar ambas realidades en una misma valoración. Efectivamente, existe en la población adulta preocupación y, a veces, temor ante la presencia de las denominadas “tribus urbanas” ya que, en algunos casos, se han manifestado violentos y racistas, y no

necesariamente lo perciben así los más jóvenes puesto que en ocasiones lo identifican con un tipo de cultura juvenil. Estas nuevas formas de agrupamiento pertenecen a generaciones que viven en la mezcla de la homogeneidad del vestido, de la forma de comportarse junto con un profundo interés por la diferenciación (Marín, 2002).

**C.10. La libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) es el único modo para la supervivencia del mismo.**

**Gráfico 36. Total respuestas ítem 10**



**Gráfico 37. Total respuestas agrupadas ítem 10**

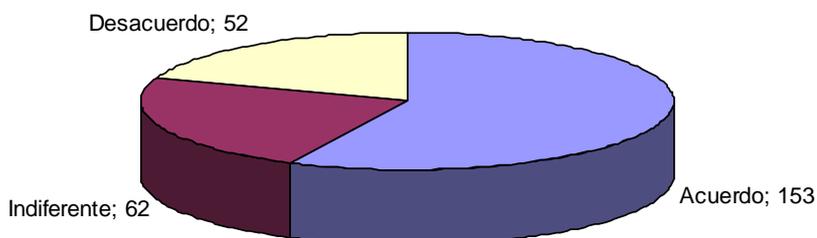


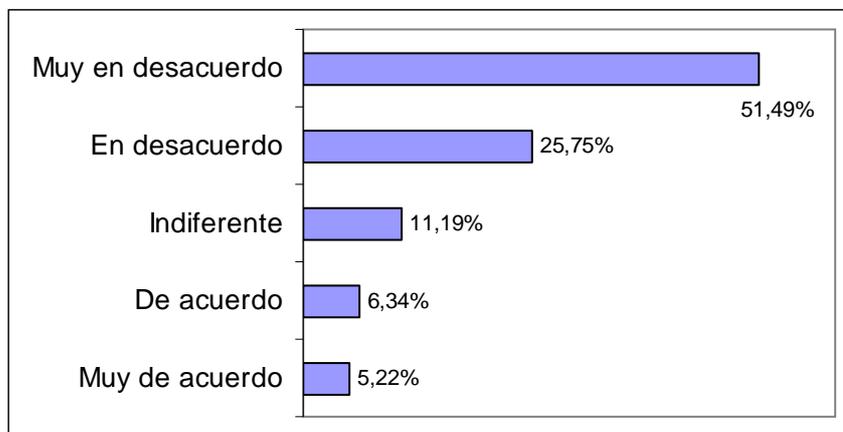
Tabla 23. Total respuestas en ítem 10					
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
20,22 %	37,08 %		12,73%	6,74%	
57,3 %		23,22 %	19,47 %		99,99%

Los resultados de la Tabla 23 nos muestran que la mayoría de la población (57%) está de acuerdo en que *la libre expresión de la cultura de un pueblo es el único modo de supervivencia del mismo*. Esta respuesta pone de manifiesto el deseo de los alumnos de que cada cultura pueda desarrollarse y mostrarse en su diversidad de costumbres, tradiciones y lengua. Este porcentaje confirma la actitud favorable a considerar el respeto a las distintas manifestaciones culturales como un factor importante para el mantenimiento de una cultura; que las diferencias culturales son percibidas como positivas y como integrantes de una cultura.

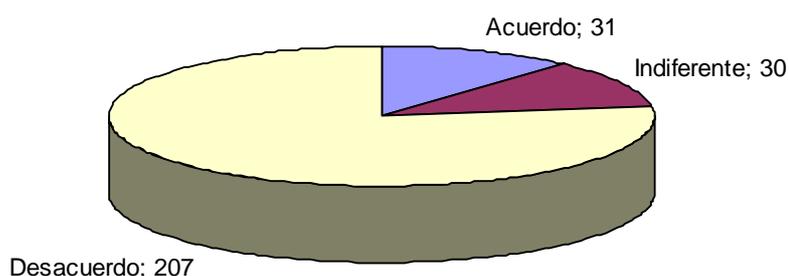
El porcentaje de “indiferentes” (23%) indica el poco interés de un grupo importante de alumnos por la conservación de las culturas. También existe un 19 % que manifiesta estar en “desacuerdo” en que las expresiones culturales sean el único medio de conservación de unos modos de vida determinados. Tanto el grupo de “indiferentes”, como los que están en “desacuerdo” representan un porcentaje importante de la población que se manifiesta no favorable a la manifestación de las diferencias culturales, al menos no la consideran imprescindible para la supervivencia de una cultura, lo que viene a indicarnos una forma larvada de rechazo de las diferencias y de los diferentes culturales.

**C.11. Respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad.**

**Gráfico 38. Total respuestas ítem 11**



**Gráfico 39. Total respuestas agrupadas ítem 11**



**Tabla 24. Total respuestas ítem 11**

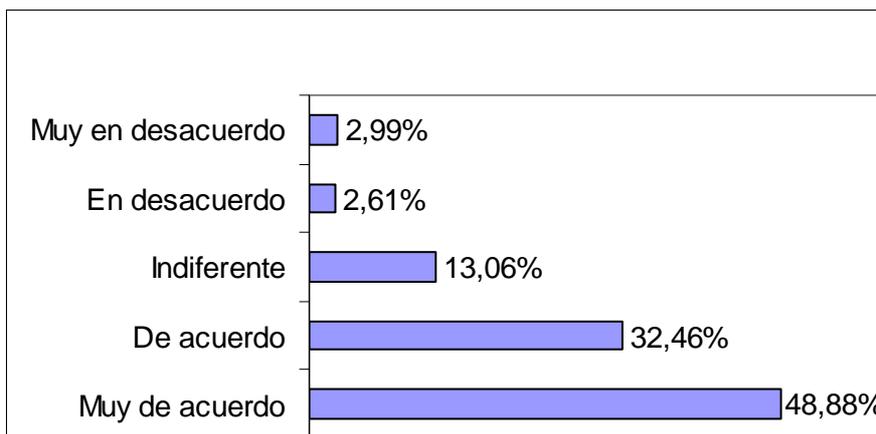
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
5,22 %	6,34 %		25,75 %	51,49 %	
11,56 %		11,19 %	77,24 %		99,99%

Los resultados de esta proposición nos muestran que los alumnos en una amplia mayoría (77%) están en desacuerdo en *que respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad*. Esta respuesta podría entrar en contradicción con los resultados de la proposición anterior. La manifestación cultural es indispensable para la supervivencia de una cultura. Quizás los

alumnos no perciban con la misma claridad los términos “supervivencia” y “debilidad” y que ambas están estrechamente vinculadas al manifestar una actitud ante las diferencias y los diferentes culturales. Es destacable el bajo porcentaje de alumnos que se muestra de “acuerdo” con la proposición (11,5%), lo que nos indica que la presencia de actitudes contrarias a la aceptación de los diversos modelos culturales es realmente baja.

**C.12. Pienso que el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar.**

**Gráfico 40. Total respuestas ítem 12**



**Gráfico 41. Total respuestas agrupadas ítem 12**

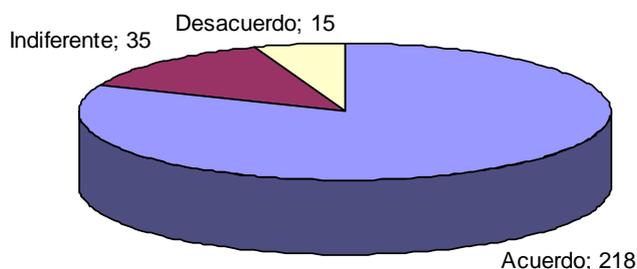


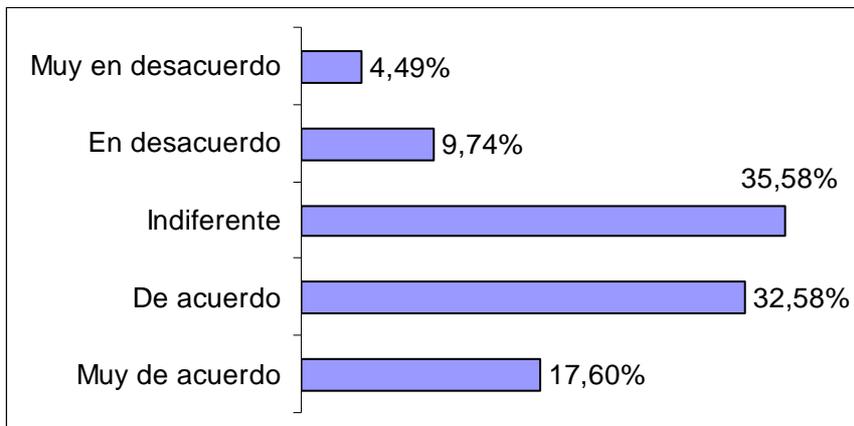
Tabla 25. Total respuestas ítem 12					
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
48,88 %	32,46 %		2,61%	2,99 %	100%
81,34 %		13,06 %	5,6 %		

Los resultados reflejados en las respuestas de la tabla 25 nos manifiestan que una gran mayoría (81%) muestra una actitud favorable a ser educado en la propia lengua y cultura, y que este derecho no se le puede negar a nadie. No obstante, hay una población que se manifiesta indiferente, en un 13 %, lo cual nos indica que existe un cierto número de jóvenes que carecen de hábitos críticos y constructivos ante la consideración de que estos elementos tradicionales y culturales puedan ser conservados y, por lo tanto transmitidos a través de la familia o de las instituciones. Pensamos que el hecho de conservar las raíces culturales, junto con la cultura del país al que se emigra, es dotar a la persona de una riqueza de valores culturales que, lejos de dificultar el desarrollo personal, lo que hace es aumentar las posibilidades como persona y como grupo social.

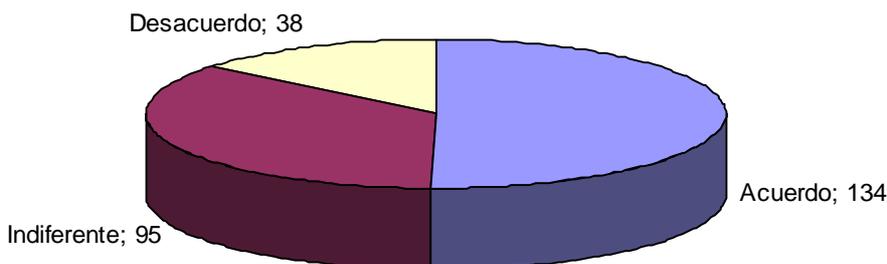
**C.13. La defensa de las características propias de una comunidad, como son sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua, etc. contribuye a la integración de los ciudadanos de un País.**

Tabla 26. Total respuestas ítem 13					
Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
17,6%	32,58 %		9,74 %	4,49 %	99,99%
50, 18 %		35,58 %	14,23 %		

**Gráfico 42. Total respuestas ítem 13**



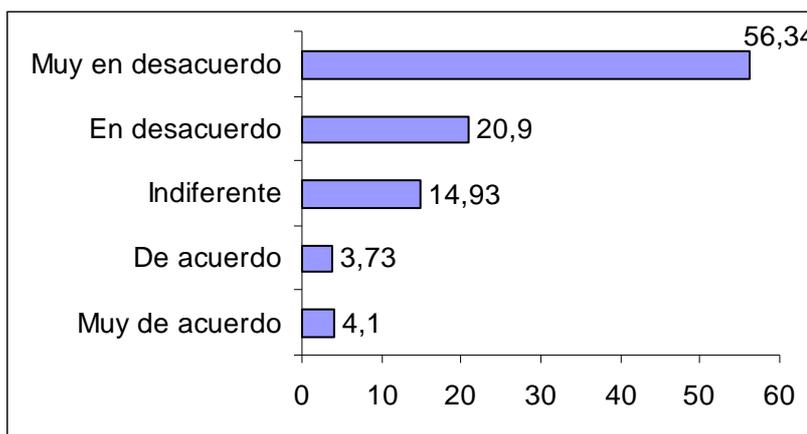
**Gráfico 43. Total respuestas agrupadas ítem 13**



Estamos ante una cuestión, según los resultados de la Tabla 26, en la que la mitad de la población estudiada (50%) se inclina por considerar que *la defensa de las características propias de una comunidad contribuye a la integración de los ciudadanos*. No obstante, es importante destacar que un tercio de la población ha optado por la “indiferencia” (35%), lo que viene a significar que un porcentaje notable de alumnos desconoce el papel que desempeña el mantenimiento de las costumbres, tradiciones, lengua, etc. para la integración de un país. Otro 14 % de alumnos se manifiesta en “desacuerdo”. Esto supone la presencia de actitudes contrarias ante la defensa de las identidades culturales y las manifestaciones propias de las culturas que conviven en un mismo espacio.

**C.14. No me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía.**

**Gráfico 44. Total respuestas ítem 14**



**Gráfico 45. Total respuestas agrupadas ítem 14**

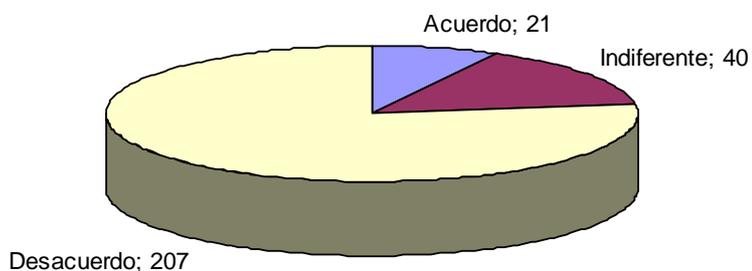
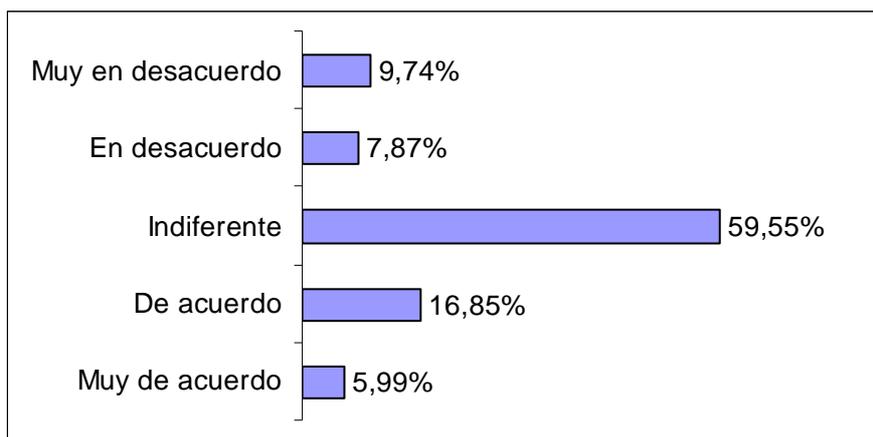


Tabla 27. Total respuestas ítem 14					
Muy de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
4,1 %	3,73%		20,9 %	56,34 %	100%
	7,83 %	14,93 %		77,24 %	

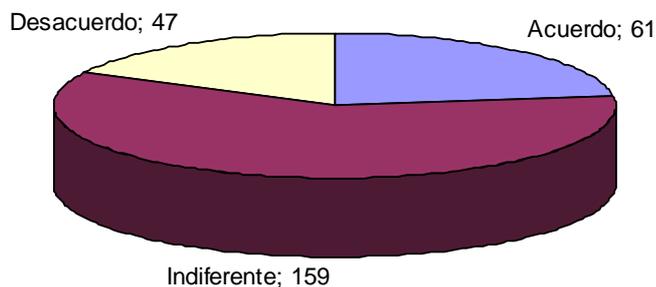
Los datos obtenidos en la Tabla 27 manifiestan que hay más de tres cuartas partes de la población que está en “desacuerdo” (77%) con la proposición: *no me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas*. Otro grupo de alumnos se manifiesta “indiferente” (14 %). La opción por la “indiferencia” hay que recibirla con la debida cautela, por cuanto se produce en unos jóvenes que están en su periodo de desarrollo cognitivo y en el que supuestamente no sólo reciben una formación académica, sino también humana y social. El que se detecten posturas poco flexibles a la hora de compartir trabajos con personas que pertenecen a otras culturas nos indica la existencia de actitudes discriminatorias, xenófobas que nada favorecen la convivencia en una sociedad multicultural como la andorrana.

**C.15. En mi tiempo libre procuro salir con personas de otras culturas distintas a la mía.**

**Gráfico 46. Total respuestas ítem 15**



**Gráfico 47. Total respuestas agrupadas ítem 15**



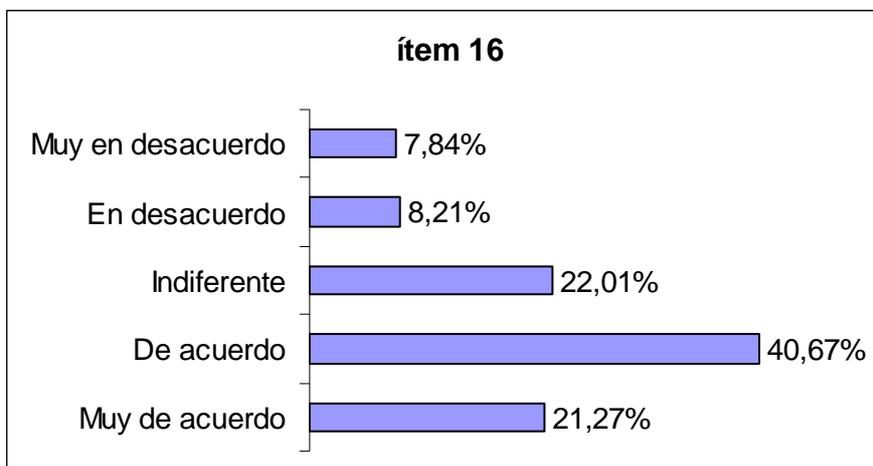
**Tabla 28. Total respuestas ítem 15**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
5,99 %	16,85 %		7,87%	9,74 %	
22,84 %		59,55 %	17,61 %		100%

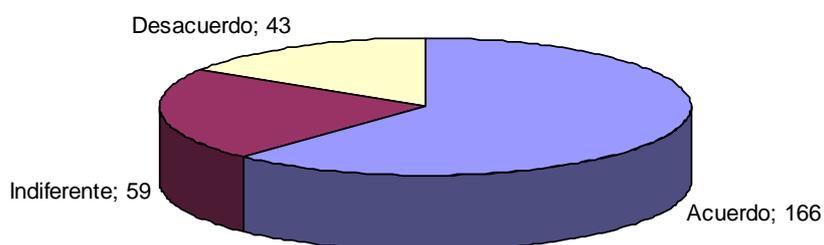
La Tabla 28 nos ofrece la radiografía no sólo de las actitudes y de las intenciones de la población estudiada, sino de sus comportamientos que suelen reflejar las verdaderas actitudes de los sujetos. En efecto, casi el 60% de los sujetos estudiados se muestra “indiferente” a la proposición presentada. Podría entenderse este ítem como irrelevante para los alumnos, por lo que no entran a su consideración. Para ellos, puede ser indiferente salir con unos u otros en su tiempo libre. Es decir, no hacen cuestión de la diferencia cultural. Pero también puede entenderse como una muestra más de su voluntad de ocultar sus actitudes de rechazo a los diferentes culturales. Existe un 17 % de alumnos que se muestra en “desacuerdo” con esta proposición, porcentaje a tener en cuenta ya que significa un claro rechazo a los diferentes culturales. Respecto a la comparación, de este ítem con el anterior, observamos que hay menos indiferencia cuando se trata de compartir el trabajo con otras personas que cuando se trata de compartir su tiempo personal en el que pueden elegir a las personas con las que quieren relacionarse.

**C.16. Convivir con personas de otra cultura puede ayudarme a descubrir y valorar más la mía propia.**

**Gráfico 48. Total respuestas ítem 16**



**Gráfico 49. Total respuestas agrupadas ítem 16**



**Tabla 29. Total respuestas ítem 16**

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
21,27 %	40,67 %		8,21 %	7,84 %	100%
61,94 %		22,01 %	16,05 %		

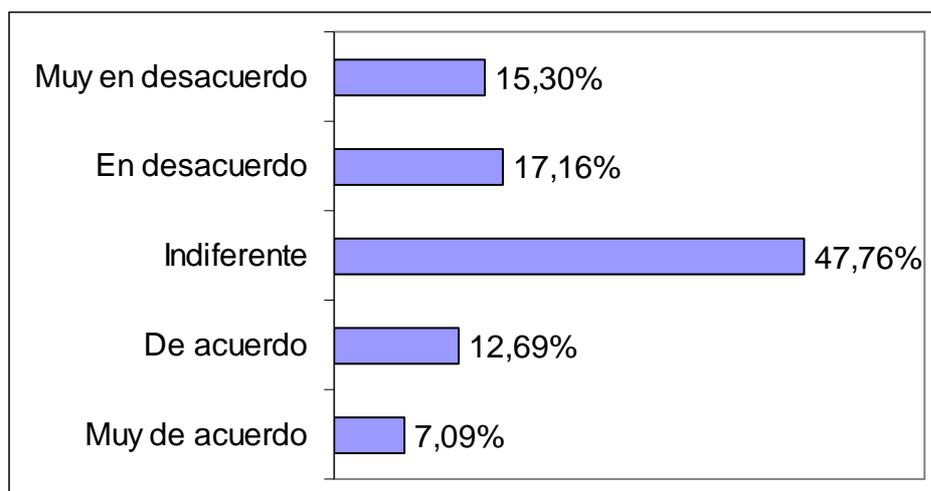
De los datos obtenidos en la tabla 29, la mayoría de la población está de acuerdo en que “convivir con personas de otra cultura puede ayudarle a descubrir y valorar más la suya propia”. La convivencia con los demás es uno

de los valores de la interculturalidad, supone afianzarse no sólo en su cultura, sino también en las otras fundiéndose en un mestizaje cultural. La cultura, según la hemos definido antes, es el conjunto de hábitos propios de una sociedad, costumbres, normas, instituciones, significados, tradiciones, etc. en la que sus miembros adquieren una identidad cultural en interacción con las otras. El porcentaje de un 22 % de la población estudiada que se manifiesta “indiferente” nos induce a pensar en la escasa importancia que se da al componente cultural en la vida personal de este colectivo de alumnos. Quizás el término “cultura” en esta franja de edad todavía no es bien entendido.

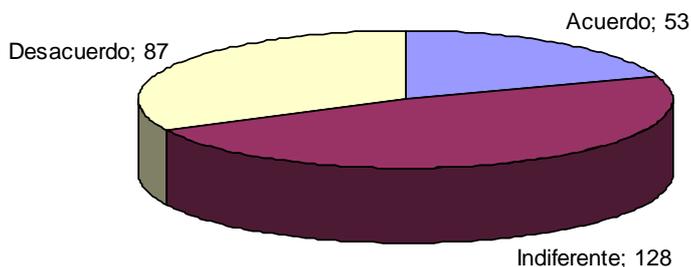
El 16 % del alumnado se muestra en desacuerdo con este ítem. Ello nos indica que todavía existe un importante número de población que interpreta la variedad del hecho cultural como algo innecesario para el desarrollo de la propia identidad.

**C.17. Me desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales.**

**Gráfico 50. Total respuestas ítem 17**



**Gráfico 51. Total respuestas agrupadas ítem 17**



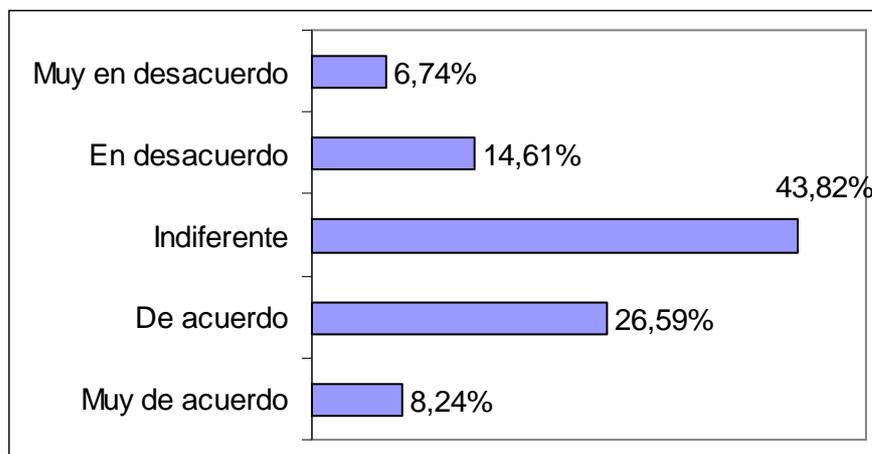
**Tabla 30. Total respuestas ítem 17**

Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
7,09 %	12,69 %		17,1%6	15,3 %	
19,78%		47,76 %	32,46%		100%

Estamos ante una proposición que nos puede revelar las actitudes verdaderas de la población estudiada. La Tabla 30 manifiesta que un 47,7% se declara “indiferente” sobre si le *desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales*. Si a este porcentaje añadimos que el 19% se manifiesta “de acuerdo” con esta proposición, podemos afirmar que más de la mitad de la población estudiada no es sensible a la cuestión multicultural, o no es proclive a mostrar interés por la cultura de los otros. Es posible que el alumnado no esté preocupado por otros temas distintos a los propios de su edad. Quizás se deba a la saturación con que los medios de comunicación tratan el tema de la multiculturalidad.

**C.18. Promocionando la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) se contribuye a la promoción de las otras culturas.**

**Gráfico 52. Total respuestas ítem 18**



**Gráfico 53. Total respuestas agrupadas ítem 18**

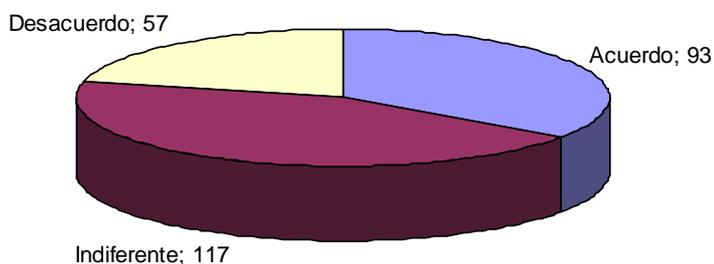


Tabla 31. Total respuestas ítem 18					
Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo	Total
8,24 %	26,59 %		14,61%	6,74 %	100%
34,83%		43,82%	21,35 %		

Los resultados de este ítem nos indican que existe una mayoría “indiferente” (43,8%) respecto de la proposición “*promocionando la propia cultura se contribuye a la promoción de las otras culturas*”. El hecho de que casi la mitad de la población se manifieste como “indiferente” es muy significativo teniendo, en cuenta que estos alumnos, desde el principio de su escolaridad, han convivido con otras culturas y en un ambiente de expresión de distintas lenguas. Se observa que aunque es mayor el porcentaje de los que están de acuerdo, es significativo que el 21 % están en desacuerdo y por lo tanto con una actitud contraria a que la promoción de una cultura favorezca a las demás.

Estos resultados nos descubre, una vez más, la escasa importancia que atribuyen a la cultura, o el gran desconocimiento que tienen de la misma. A pesar de estar explicada en la traducción que se hace del término “cultura” en los ítems, la cultura no está aún interiorizada en ellos, es algo que todavía no forma parte de su experiencia vital, y un bien no apreciado en lo que este significa.

## **2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE CONTRASTE Y MEDIDAS DE ASOCIACIÓN**

Analizados los resultados obtenidos en una “lectura directa” de los mismos, aplicamos a dichos resultados, en una “lectura cruzada”, un análisis estadístico de contraste y medidas de asociación. Para ello, utilizaremos el análisis del CHI-CUADRADO de Pearson a través del programa informático SYSTAT 4.0. Pretendemos con ello determinar las relaciones significativas entre las variables actitudinales existentes en las proposiciones-ítems que configuran el cuestionario-escala y las variables independientes más relevantes.

Realizados los cruces entre variables dependientes e independientes se han seleccionado sólo aquellos ítems que nos pueden aportar información relevante para nuestra investigación, eliminando aquellos de escasa significatividad.

## **2.1. SELECCIÓN DE TABULACIONES CRUZADAS EN FUNCIÓN DE SU SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA**

A continuación presentamos, en lectura cruzada, los resultados obtenidos entre las variables independientes y cada uno de los 18 ítems de que consta el cuestionario-escala. Para ello analizamos solo aquellos cruces que sean significativos, es decir, aquellos en los que el Chi-cuadrado es menor o igual a 0,05. Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos hemos agrupado los valores: “Muy de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Muy en desacuerdo” de la escala en tres valores: “de acuerdo, indiferente y desacuerdo”. Además, hemos convertido los resultados de las cantidades en % para su mejor comprensión. Cada apartado consta de sus gráficos correspondientes, una tabla con los datos agrupados y el comentario de los resultados obtenidos.

## **3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES QUE MIDE LA ESCALA. INFORMACIÓN APORTADA POR LAS ASOCIACIONES SIGNIFICATIVAS**

En este apartado se analizan los datos obtenidos en función de los 18 ítems en los que se ha dividido la escala, agrupados a su vez en los tres factores que hemos establecido en función de la afinidad del contenido de las cuestiones. Estos factores están referidos a la actitud del alumnado ante la Identidad cultural, la Integración social y ante las sociedades multiculturales. Dichos datos, junto con su interpretación, serán desarrollados como

componentes principales de este apartado. Para una visión más completa del conjunto se añade la información proporcionada por las relaciones significativas establecidas entre variables, acompañado de comentarios en relación a otros trabajos que, en diversos momentos, se han podido realizar en el propio país y que han tratado cuestiones análogas. Esto nos permite, en los casos en que ha sido posible, establecer algunas relaciones entre nuestros resultados y los tratados en esos estudios.

En esta parte de nuestra investigación se hace una representación en gráficos y tablas de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario-escala y en el posterior volcado y tratamiento de los resultados, valorando su significatividad y exponiendo lo más relevante de los mismos. Se ha seleccionado la información que aportan y se ha tenido en cuenta que en la lectura directa, ofrecida en el apartado anterior, se ha llegado a unos niveles pormenorizados de las respuestas dadas a cada cuestión, por lo que resultaría innecesario incidir en los mismos apartados. Exponemos a continuación los tres factores y sus ítems correspondientes en los que hemos agrupado las respuestas:

**a) Identidad cultural:** referida al concepto identitario que cada grupo cultural asume como propio. Ítems 5, 6, 10, 12, 13 y 16. Así aparecen formulados en el cuestionario-escala:

Ítem 5. *La defensa de la cultura de un pueblo (tradiciones, costumbres, lengua, religión...) lleva consigo la infravaloración de las otras culturas.*

Ítem 6. *Considero importante la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas.*

Ítem 10. *La libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) es el único modo para la supervivencia del mismo.*

Ítem 12. *Pienso que el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar.*

Ítem 13. *La defensa de las características propias de una comunidad, como son sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua, etc. contribuye a la integración de los ciudadanos de un País.*

Ítem 16. *Convivir con personas de otra cultura puede ayudarme a descubrir y valorar más la mía propia.*

**b) Integración social:** hace relación al sentimiento de los miembros de una comunidad hacia la incorporación de otro grupo cultural en su comunidad o sociedad. Ítems 3, 4, 11, 14, 15 y 17. Así aparecen formulados en el cuestionario-escala:

Ítem 3. *Considero que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece mi vida personal.*

Ítem 4. *La enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, eusquera, francés, portugués, árabe...) en sus respectivos territorios, la considero un hecho normal y positivo para todos.*

Ítem 11. *Respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad.*

Ítem 14. *No me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía.*

Ítem 15. *En mi tiempo libre procuro salir con personas de otras culturas distintas a la mía.*

Ítem 17. *Me desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales.*

**c) Sociedades multiculturales:** Estas proposiciones están referidas a la actitud ante la presencia de varias culturas en un mismo territorio. Ítems 1, 2, 7, 8, 9 y 18. Así aparecen formulados en el cuestionario-escala:

Ítem 1. *Hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos.*

Ítem 2. *Creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás.*

Ítem 7. *La diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover.*

Ítem 8. *Considero un peligro para la convivencia entre todos, el aumento de inmigrantes procedentes de otros países.*

Ítem 9. *Considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social.*

Ítem 18. *Promocionando la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) se contribuye a la promoción de las otras culturas.*

### **3.1. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS. PRIMER FACTOR: IDENTIDAD CULTURAL**

Agrupamos en este primer bloque aquellos ítems que hacen referencia a las identidades culturales y que corresponden a los ítems 5, 6, 10, 12, 13 y 16 del cuestionario-escala.

#### **3.1.1. Ítem 5 y su cruce con las variables independientes.**

Este ítem plantea si *la defensa de la cultura de un pueblo lleva consigo la infravaloración de las otras culturas*. Los resultados obtenidos muestran que el 45 % de los alumnos estudiados está en contra de esta proposición, con un porcentaje elevado de “indiferencia”. Al hacer los cruces entre variables observamos una importante significatividad con la variable *género de los alumnos*.

a) Ítem 5 con la variable género de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,006

Gráfico 54: Ítem 5 con género de los alumnos

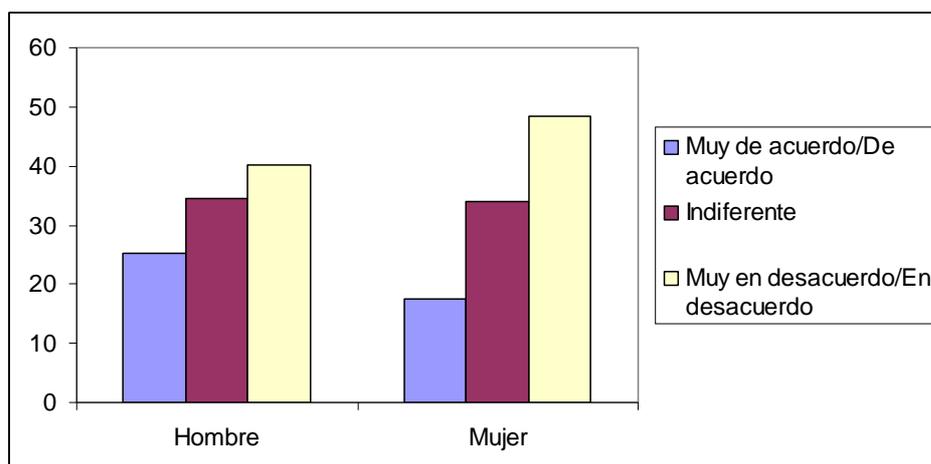


Tabla 32. Ítem 5 con género de los alumnos

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Hombre</b>	25,23%	34,58%	40,17 %	99,98%
<b>Mujer</b>	17,60 %	33,96 %	48,43 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	20,05 %	34,08 %	44,94 %	99,61 %

Efectivamente, la tabla 32 nos muestra que las chicas puntúan más que los chicos en su aceptación-rechazo de esta proposición. Las chicas expresan más su “desacuerdo” sobre que *la defensa de la cultura de un pueblo lleva consigo la infravaloración de las otras culturas*. Es importante este dato en cuanto que se observa que la mujer adopta posiciones de mayor sensibilidad que el hombre al apreciar el valor de otras culturas. Coincide con otros estudios que establecen un mayor grado de sensibilidad moral en las chicas

que los chicos, al menos hasta llegar a los 20-21 años de edad. La indiferencia en este apartado sobre el respeto a las identidades culturales es muy alta en ambos, alrededor del 34 %.

Es significativo que unos jóvenes acostumbrados a tratar, desde sus estudios en la primaria, con distintos grupos culturales, no tengan una postura más definida. Sería deseable que la formación de las identidades se diera en ambos géneros, no sólo desde el ámbito escolar, sino también desde el ámbito familiar, ya que el tratamiento de la formación de actitudes afecta a todos los campos.

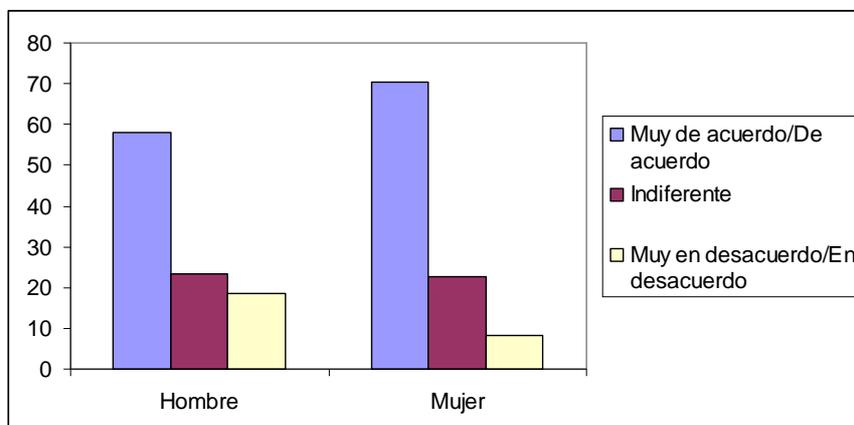
### 3.1.2. Ítem 6 y su cruce con las variables independientes.

En el ítem 6: *“considero necesaria la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas”*, se observa un alto grado de significatividad entre este ítem con las siguientes variables: género de los alumnos, nacionalidad y nivel de estudios del padre.

#### a) Ítem 6 con la variable género de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,017

**Gráfico 55. Ítem 6 con el género de los alumnos**



<b>Tabla 33. Ítem 6 con género de los alumnos</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>Hombre</b>	58,19 %	23,35 %	18,69 %	99,98%
<b>Mujer</b>	70,37 %	22,64 %	8,17 %	99,99%
<b>TOTAL</b>	64,41 %	22,84 %	12,36 %	99,61%

Si observamos la Tabla 33 se constata que la mujer se posiciona por encima del hombre con una diferencia de 18 puntos porcentuales en cuanto a actitudes referidas a la identidad cultural. Hay un alto grado de aceptación, por parte del género femenino (70 %), en *admitir necesaria la protección de las minorías culturales a fin de conservar la identidad cultural de cada una de ellas*; mientras que las respuestas de “indiferencia” afectan por igual a hombres y a mujeres en más del 22 %. Destacamos que el “desacuerdo” es mayor en el hombre que en la mujer.

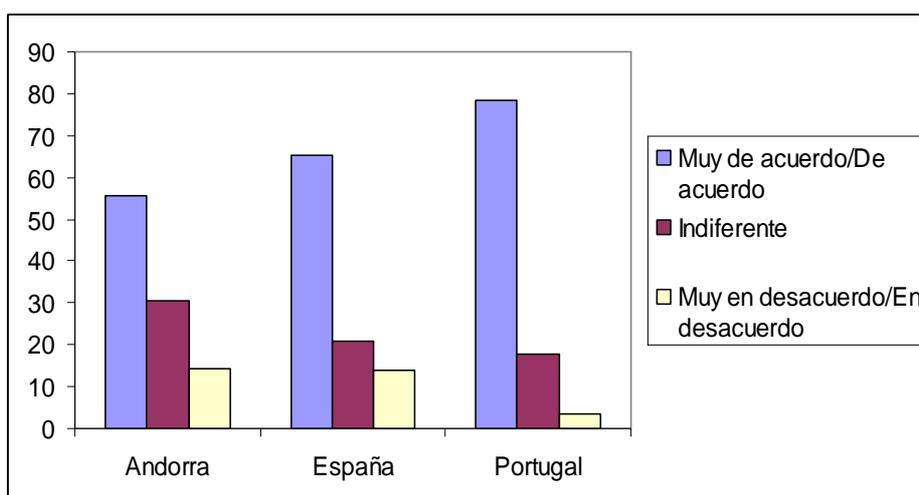
Estos datos nos parecen significativos en cuanto que nos indican que existe una falta de sensibilidad intercultural mayor en el chico que en la chica, como ocurre también en el ítem anterior. Es importante, en el contexto ambiental donde se desenvuelven los jóvenes como es la familia, los amigos, la sociedad en la que viven o las actividades a las que se dedican, la influencia que estos elementos tienen en el desarrollo de su identidad. De aquí que sea necesario el contacto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales que componen la sociedad andorrana para que sea posible superar prejuicios y establecer vínculos sociales y culturales entre todos los grupos, respetando la identidad propia de cada uno de ellos.

*b) Ítem 6 con la variable nacionalidad de los alumnos:*

Pearson Chi-Square: 0,008

	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>Andorranos</b>	55,44 %	30,42 %	14,12 %	99,98%
<b>Españoles</b>	65,22 %	20,86 %	13,91 %	99,99 %
<b>Portugueses</b>	78,57 %	17,85%	3,57 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	62.18 %	23.94 %	12.60 %	98.72%

**Gráfico 56: Ítem 6 con nacionalidad de los alumnos**



En cuanto el cruce del ítem 6, con la variable nacionalidad de los alumnos, observamos por los datos de la tabla 34 que el mayor porcentaje de acuerdo lo tiene el alumnado portugués, seguido del español y del andorrano. Estos resultados pueden explicarse porque los más afectados, de una forma directa, son los de nacionalidad portuguesa (en un 79 %) ya que es un grupo emigrante que ha acudido a Andorra ante la llamada de unas mejores posibilidades laborales y económicas.

Por el contrario, el grupo de alumnos andorranos es el menos afectado por esta situación ya que su porcentaje de acuerdo es el más bajo en cuanto a la referencia sobre si *hay que proteger a las minorías para conservar su identidad cultural*. A lo largo de los últimos decenios, Andorra está viviendo un progresivo auge económico para el que ha necesitado mano de obra o trabajadores procedentes de otros países, por lo que se entiende que, en ocasiones, quieran seguir conservando su status social y no perder ciertos privilegios que le otorga el derecho de ser andorranos.

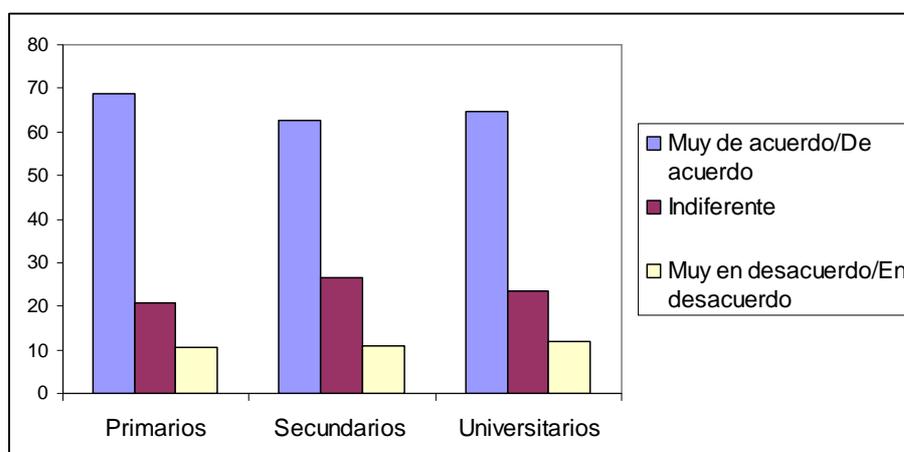
Los españoles se sitúan en una posición intermedia, ya que los motivos que les indujeron a emigrar fue, o bien porque eran descendientes de hijos de exiliados políticos, o para abrir pequeñas empresas aprovechando el momento de expansión económica que se estaba produciendo en Andorra.

La “indiferencia”, aun alcanzando en los dos grupos tanto en españoles como en los portugueses el 20 %, es más acusada en el alumnado andorrano con un 30 %, lo que nos confirma la idea de que están faltando criterios sólidos de solidaridad y de actitudes identitarias.

*c) Ítem 6 con la variable Nivel de estudios del padre.*

Pearson Chi-Square: 0,016

**Gráfico 57. Ítem 6 con Nivel de estudio del padre**



<b>Tabla 35. Ítem 6 con nivel de estudios del padre</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>Primarios</b>	68,76 %	20,62 %	10,61 %	99,99%
<b>Secundarios</b>	62,49 %	26,57 %	10,93 %	99,99%
<b>Universitarios</b>	64,85 %	23,58 %	11,79 %	99,99%
<b>TOTAL</b>	64.22 %	22.69 %	12.29 %	99.2%

Si observamos el cruce del ítem 6 con el nivel de estudios del padre, los datos de la tabla 35 nos indican que los que primeramente defienden y conservan la identidad de las minorías son los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios, seguidos de los que tienen estudios universitarios y los de estudios secundarios. Aunque no existe una diferencia importante en el grado de acuerdo según el nivel de estudios del padre, sí que destacamos que los que tienen estudios inferiores son los que más defienden la protección de todas las minorías culturales. Por lo que interpretamos que el nivel de estudios que se identifica con el grupo menos cualificado se caracteriza por ser ciudadanos que han venido al país en busca de un mejor progreso económico. Son precisamente éstos los que más se sienten amenazados de perder su identidad cultural al estar lejos de su país de origen. Los alumnos cuyos padres tienen estudios secundarios y universitarios quizá sientan que el problema no es tan acuciante, ya que tienen mejores recursos para estar en contacto con sus raíces culturales. También estos tres grupos presentan un alto grado de indiferencia: los hijos de padres con estudios primarios el 20 % y los que tienen estudios secundarios, un 26 %. Esto nos lleva a considerar la importancia de la familia en la transmisión de los valores culturales, propios de cada país, para no perder sus rasgos identitarios. Ello es compatible con la adquisición de otros valores sociales propios del país de acogida.

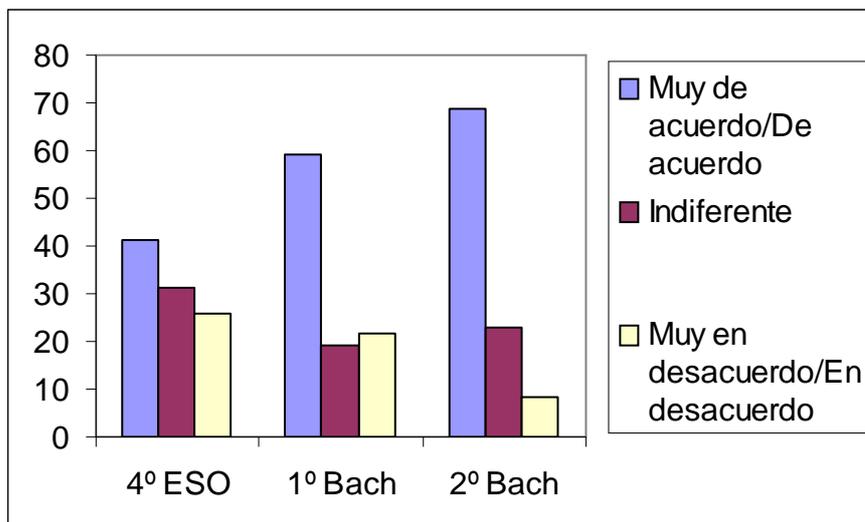
### 3.1.3. Ítem 10 y su cruce con las variables independientes.

En el ítem 10 “la libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) es el único modo para la supervivencia del mismo”, se observa significatividad en el cruce con la variable “nivel de estudio” de los alumnos. Un análisis más detenido de estos datos por el cruce de variables nos ofrece los siguientes resultados:.

a) Ítem 10 con la variable Nivel de estudios de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,016

**Gráfico 58. Ítem 10 con nivel de estudios de los alumnos**



**Tabla 36. Ítem 10 con nivel de estudios de los alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	41,29%	31,42 %	25,70%	98,41%
<b>1º Bach</b>	59,25 %	19,26%	21,47%	99,98 %
<b>2º Bach</b>	68,87 %	22,94%	8,18 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	56.93%	23.22%	19.47%	99.62 %

La tabla 36 nos muestra una diferencia notable entre los resultados de 2º Bachillerato (69 %) y los de 4º ESO (41 %). En esta proposición, los del curso superior son los que se posicionan en una actitud más favorecedora ante el contenido del ítem: *la libre expresión de los pueblos es necesaria para la supervivencia de la identidad cultural de cada uno de ellos*. Estos resultados nos indican que las identidades culturales se consolidan progresivamente de acuerdo a la madurez psicobiológica del individuo y a la educación que haya recibido. Así mismo, tomamos constancia de que los tres niveles de estudios manifiestan una “indiferencia” alrededor del 20 %, siendo el nivel inferior donde está más acusada dicha actitud (31 %).

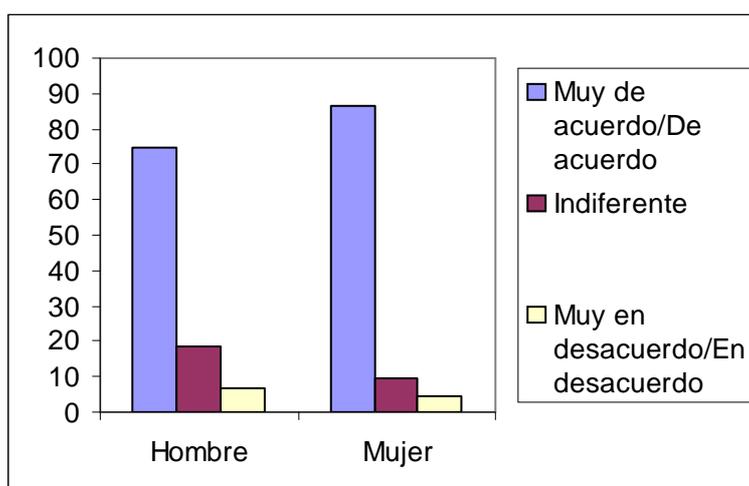
### 3.1.4. Ítem 12 y su cruce con las variables independientes.

Del cruce del ítem 12 con las variables independientes se observa que hay un alto grado de correlación significativa con: género de los alumnos y nivel estudios del padre.

#### a) Ítem 12 con la variable género de los alumnos

Pearson Chi-Square: 0,000

**Gráfico 59. Ítem 12 con género de los alumnos**



<b>Tabla 37. Ítem 12 con genero</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>Hombre</b>	74,75%	18,68%	6,56%	99,99 %
<b>Mujer</b>	86,25%	9,37%	4,37%	99,99 %
<b>TOTAL</b>	81,23%	12,64%	5,37%	99,24%

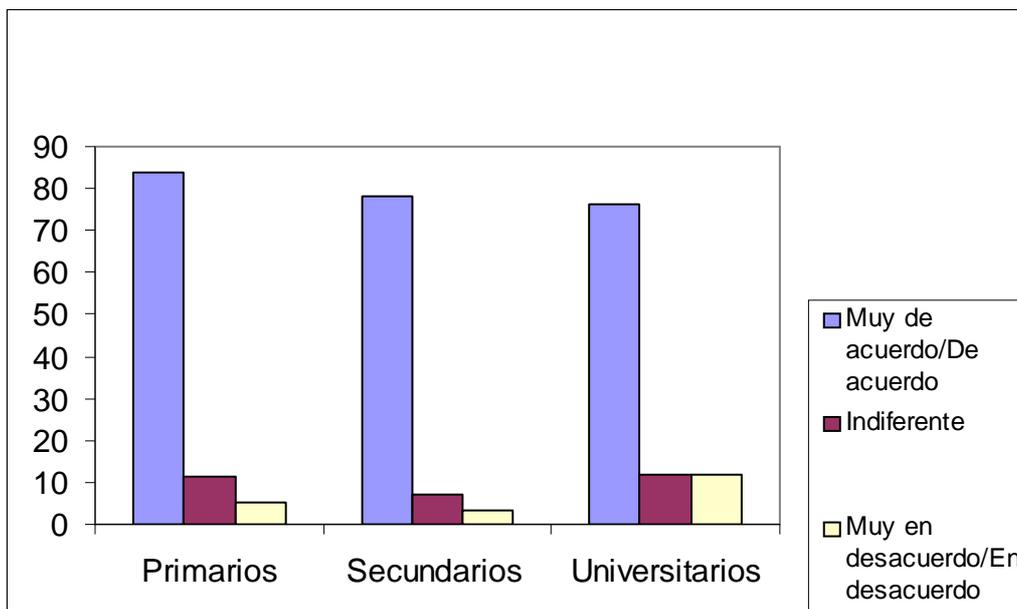
En este cruce se obtiene la más alta correlación de significatividad, Chi-Square 0,00. De los resultados de la tabla 37 se observa que son las mujeres las que, en mayor porcentaje que los hombres (86%), aceptan que *“el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar”*. También observamos más detalladamente que el hombre se manifiesta con mayor indiferencia que la mujer (18%).

Ante estos datos se puede afirmar que las mujeres muestran una mayor apertura al reconocimiento del valor de la propia cultura como valor en sí. No obstante, habría que prestar atención a ese porcentaje de los que se declaran “indiferentes” o están en desacuerdo con esta proposición. La indiferencia en una cuestión como la aquí planteada nos inclina a valorarla más como rechazo o desacuerdo que como simple indiferencia.

***b) Ítem 12 con la variable Nivel de estudios del padre.***

Pearson Chi-Square: 0.000

**Gráfico 60. Ítem 12 con nivel de estudios del padre**



**Tabla 38. Ítem 12 con nivel estudios del padre**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Primarios</b>	83,74%	11,25%	4,99%	99,98%
<b>Secundarios</b>	78,39%	6,90%	3,09%	88,38%
<b>Universitarios</b>	76,43%	11,74%	11,81%	99,9%8
<b>TOTAL</b>	81,23%	12,64%	5,37%	99,24 %

También el cruce de este ítem alcanza la máxima significatividad con la variable “nivel de estudios” del padre, como lo muestra el Chi-Square 0,000. En la Tabla 38 se observa que los alumnos de padre con estudios primarios son los que están más de acuerdo en que el “*ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar*”, seguido de los que tienen estudios secundarios y en último lugar los que tienen estudios universitarios. Aunque el número de los que están en “desacuerdo” es muy

pequeño, el valor mayor de desacuerdo (11.8%) se encuentra entre los hijos de padres universitarios.

Se observa que los alumnos cuyos padres tienen estudios inferiores valoran más el ser educados en la propia lengua que los que poseen niveles más altos de estudios. Cabe preguntarse por qué se producen estos resultados. Quizás se deba a que las personas con niveles de estudios inferiores perciban más el peligro de perder su identidad cultural al abrirse a otras culturas que aquellas con niveles de estudios superiores. Puede ser un mecanismo de autodefensa cultural ante la masiva influencia de los inmigrantes. No obstante, si la realidad es la de un mundo plural, y si los efectos de la globalización nos afectan a todos, es necesario educar en el aprecio y respeto a toda forma de expresión cultural, sin perder la perspectiva de lo global. Con ello también se evitarían los problemas de los fundamentalismos nacionalistas.

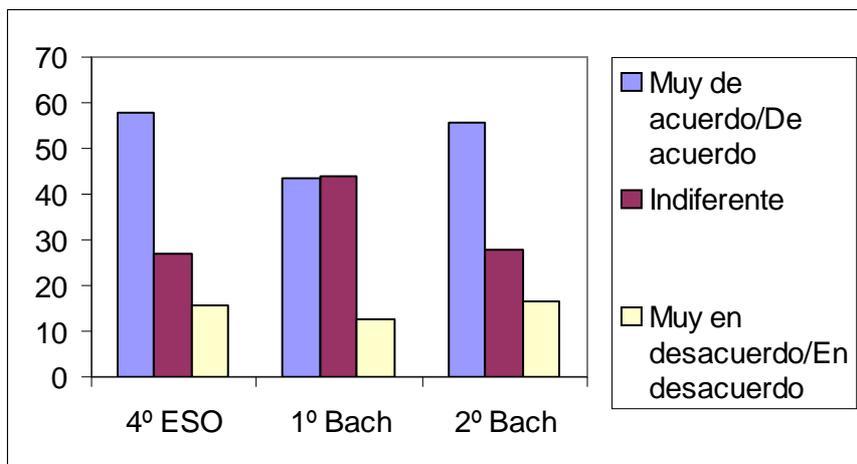
### **3.1.5. Ítem 13 y su cruce con las variables independientes.**

Este ítem 13, al igual que el anterior, se refiere a la protección de las identidades culturales: *“la defensa de las características propias de una comunidad, (sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua) contribuye a la integración de los ciudadanos de un país”*. En el momento de establecer los cruces con las variables hemos encontrado una probabilidad, inferior a la establecida como significativa, en nivel de estudio de los alumnos. Esta proposición obtiene una mayoría en el “acuerdo”.

*a) Ítem 13 con la variable nivel de estudios de los alumnos*

Pearson Chi-Square: 0,018

**Gráfico 61. Ítem 13 con nivel de estudios de los alumnos**



	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	57,72%	26,77 %	15,49 %	99,98 %
<b>1º Bach.</b>	43,27 %	44,03 %	12,69%	99,99%
<b>2º Bach.</b>	55,73 %	27,86 %	16,40 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	49.81 %	35.59 %	14,4 %	99.64%

Un análisis más detallado de los resultados de la tabla 39 nos muestra que el "acuerdo" sólo se ha producido en 4º de la ESO y 2º Bachillerato, con un porcentaje de aproximadamente 50 % de la población, mientras que en el nivel intermedio, 1º Bachillerato, la posición mayoritaria ha sido de "indiferencia" (44%). De estos datos puede deducirse que hay unas actitudes débiles en la aceptación de que *"la defensa de la identidad contribuya a una mayor integración de los ciudadanos de un país"*. Entendemos que los alumnos del nivel intermedio (1º Bachillerato) están en un momento crítico en la definición de su propia identidad, se encuentran en el inicio de la enseñanza no obligatoria en la que ya no dependen tanto de sus profesores y la exigencia en las calificaciones ha sufrido un fuerte cambio respecto al paternalismo de la

etapa anterior (la ESO). Es una etapa intermedia de redefinición de sus actitudes e intereses.

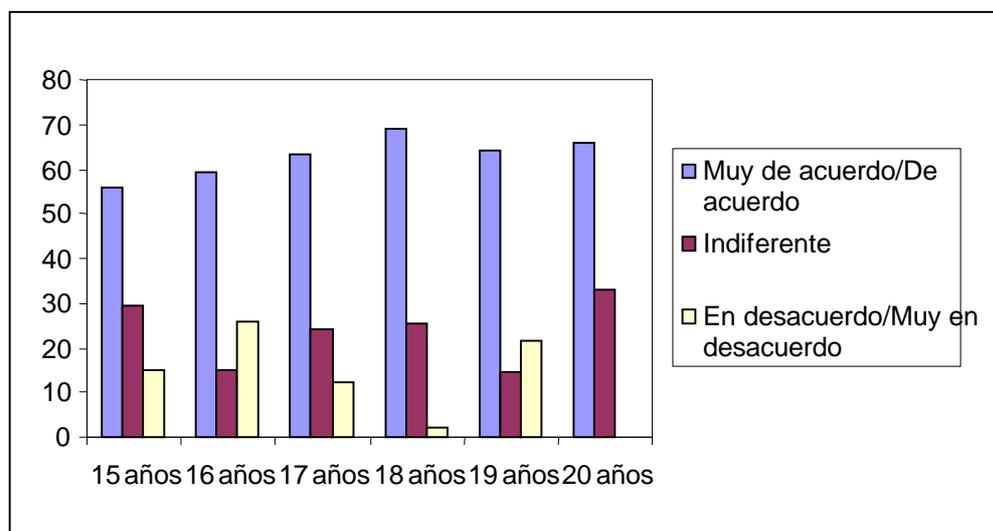
### 3.1.6. Ítem 16 y su cruce con las variables independientes:

Este ítem 16 está referido al descubrimiento de las propias identidades: “convivir con personas de otra cultura puede ayudarme a descubrir y valorar más la mía propia”. El grado de aceptación es bastante alto según los datos globales aparecidos en la lectura directa; en los cruces hemos encontrado significatividad con la variable “edad de los alumnos”.

#### a) Cruce del ítem 16 con la variable edad de los alumnos

Chi-pearson: 0,05

**Gráfico 62. Ítem 16 con edad de los alumnos**



**Tabla 40. Ítem 16 con edad de los alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>15 años</b>	55,87 %	29,39%	14,73 %	99,99 %
<b>16 años</b>	59,13 %	15,04 %	25,79 %	99,96 %
<b>17 años</b>	63,39 %	24,37 %	12,18 %	99,94 %

<b>18 años</b>	69,11 %	25,58 %	2,36 %	97,05 %
<b>19 años</b>	64,36 %	14,36 %	21,45 %	99,17 %
<b>20 años</b>	66,07 %	33,0%3	0 %	99,16 %
<b>TOTAL</b>	61,94 %	22,01 %	16,05 %	100 %

Como puede observarse en la tabla 40 el tramo de edad superior, los alumnos entre los 18 y los 20 años, son los que se manifiestan más de acuerdo con esta proposición, seguidos del tramo de edad de 15 a 17 años, los cuales se posicionan en segundo lugar. En esta proposición: *“la convivencia con las otras culturas permite descubrir más la de uno mismo”*, vemos que los que se manifiestan más en desacuerdo son los alumnos que tienen 16 años. Dichos resultados pueden deberse a que la edad permite una mayor formación intelectual y humana y los esquemas de personalidad, con el paso de la edad, están más desarrollados, y por consiguiente facilitan una mayor tolerancia en la convivencia entre varias culturas. Es de observar que de los alumnos de más edad (20 años) ninguno se ha posicionado por el “desacuerdo”, lo que nos indica, como hemos apuntado, que la edad puede ser un factor que contribuye a valorar la convivencia con otras culturas y la formación de actitudes interculturales. La “indiferencia” varía y se sitúa alrededor de unos valores del 14 % hasta valores máximos del 33 %, porcentajes que consideramos “normales” en estos tramos de edad en los que las posiciones personales aún no están definidas.

### **3.2. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS. SEGUNDO FACTOR: INTEGRACIÓN SOCIAL.**

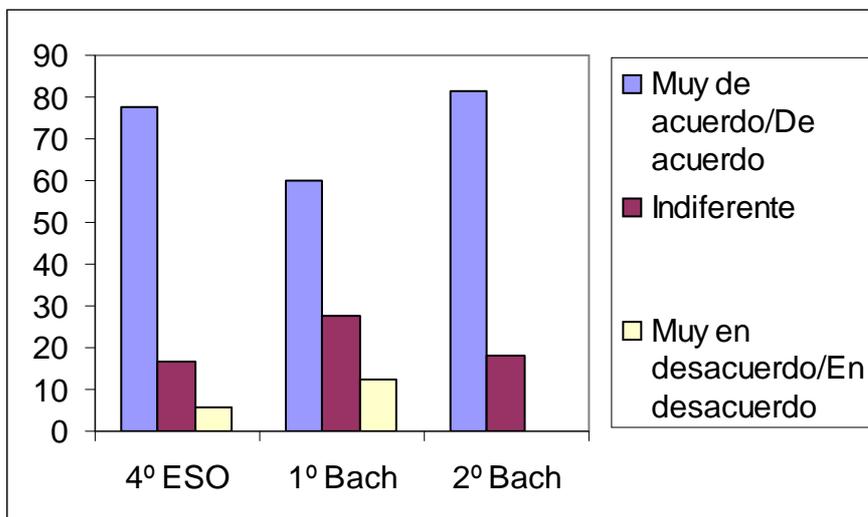
Pertenecen a este factor los Ítem 3, 4, 11, 14, 15 y 17 del cuestionario-escala. Al realizar el cruce de este ítem con las variables independientes hemos observado significatividad con nivel de estudios de los alumnos, género de los alumnos y nivel de estudios del padre.

**3.2.1. Ítem 3 y su cruce con las variables independientes:**

a) *Ítem 3 con la variable nivel de estudios de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,030

**Grafico 63. Ítem 3 con nivel de estudios de los alumnos**



**Tabla 41. Ítem 3 con nivel de estudios de alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	77,47 %	16,86%	5,64 %	99,97 %
<b>1º Bach</b>	59,99 %	27,4 %	12,59 %	99,98 %
<b>2º Bach</b>	81,66 %	18,33%	0 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	69,29 %	22,47 %	7,87 %	99,63 %

En los tres niveles educativos que contempla la investigación (4º ESO, 1º y 2º Bachillerato), la actitud expresada por los alumnos coincide en estar de acuerdo en que “*la convivencia con personas de otras culturas enriquece su vida personal*”, como puede observarse en la tabla 41. Sobre todo, se manifiestan de este modo los alumnos del nivel superior, 2º Bachillerato, con una actitud positiva hacia la convivencia intercultural en más de un 80 %,

seguido de los alumnos de 4<sup>o</sup> ESO. Es de destacar la posición de los alumnos de 1<sup>o</sup> Bachillerato que han mostrado mayor indiferencia y mayor desacuerdo.

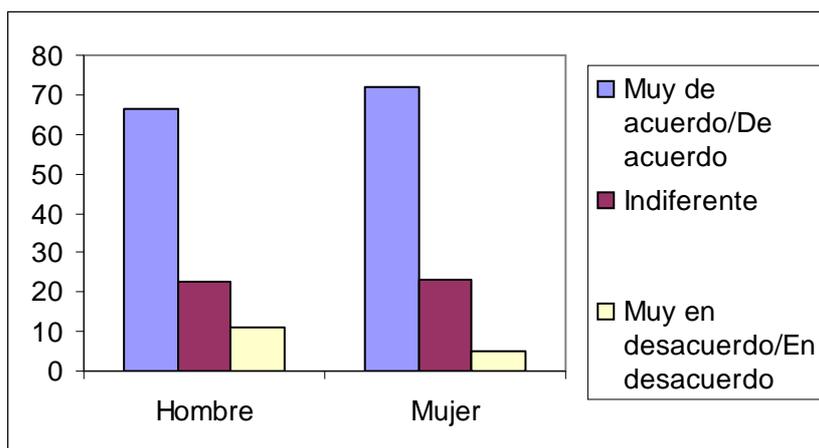
También destacamos que entre los alumnos de 2<sup>o</sup> de Bachillerato no hay ninguno que se manifieste en “desacuerdo”. Esto nos induce a pensar que en 1<sup>o</sup> de Bachillerato los alumnos tienen menos interés por estas cuestiones. En este nivel, un elevado número de alumnos abandona sus estudios, por lo que habría que pensar que carecen de motivación e interés por cuestiones que pudieran afectar en su futuro personal y profesional.

Entendemos que los niveles de 4<sup>o</sup> de la ESO, como el 2<sup>o</sup> de Bachillerato, son cursos terminales de etapa. En estos niveles los alumnos se encuentran con criterios más definidos, mientras que 1<sup>o</sup> de Bachillerato es un curso que inicia una etapa, están alejados del término de sus estudios, y ello hace que se encuentren con mayor inseguridad de criterios.

**b) Ítem 3 con la variable género de los alumnos.**

Pearson Chi-Square: 0,000

**Gráfico 64. Ítem 3 con género de los alumnos**



<b>Tabla 42. Ítem 3 con género de alumnos</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Tota</b>
<b>Hombre</b>	66,35 %	22,43 %	11,20 %	99,98 %
<b>Mujer</b>	71,70 %	23,29 %	5,02 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	69,29 %	22,85 %	7,48 %	99,62%

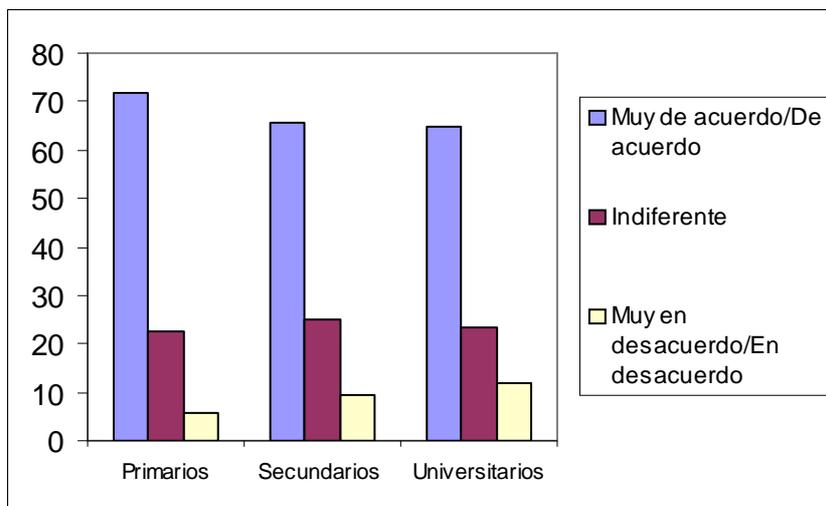
En la tabla 42 se observa que del cruce del ítem 3 con las variables independientes hay la máxima significatividad de 0,000 con la variable género. La mayoría de los alumnos, tanto chicos como chicas, se manifiestan de acuerdo (69%) con la proposición.

No obstante, vemos, en un análisis más detenido, que las mujeres se muestran más de acuerdo que los hombres en su actitud de mayor aceptación de la proposición referida a la convivencia con otras culturas, como medio de enriquecer su vida personal. El injerto y el mestizaje, en expresión de González de Cardenal (2002) son dos potencias de fecundación e innovación esenciales en la vida vegetal y en la vida humana. Se observa, además, en los datos proporcionados por el cruce que una población de más del 23 % se posiciona, en ambos géneros, en una actitud de "indiferencia". Tal hecho podría tener diversas lecturas o interpretaciones: escasa valoración de la cultura como elemento configurador de la personalidad; desconocimiento de la propia cultura; inmadurez personal, etc.

*c) Ítem 3 con la variable Nivel de estudios del padre.*

Pearson Chi-Square: 0,002

**Gráfico 65. Ítem 3 con nivel de estudios del padre**



**Tabla 43. Ítem 3 con nivel de estudio del padre**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Primarios</b>	71,87 %	22,50 %	5,62 %	99,99%
<b>Secundarios</b>	65,65%	25,00 %	9,34 %	99,99%
<b>Universitarios</b>	64,70 %	23,52 %	11,76 %	99,98 %
<b>TOTAL</b>	68,85 %	23,08%	7,30 %	99,23%

En este mismo ítem y en los cruces con las variables independientes, hemos encontrado una significatividad alta de 0.002 con el nivel de estudio del padre. Según los datos obtenidos en la tabla 43, si bien la mayoría de alumnos están posicionados en sus contestaciones por una actitud positiva *ante la convivencia con personas de otras culturas*, se observa mayor acuerdo entre los alumnos cuyo padre tiene estudios primarios que los que tienen estudios secundarios y universitarios. El perfil de alumno, cuyo padre se encuentra entre el grupo de estudios primarios, es el que responde mayormente a unas actitudes positivas en la convivencia con personas de otras culturas, y considera que también este contacto supone enriquecimiento de su vida personal.

Los tres grupos presentan una “indiferencia” de casi un cuarto de la población. Consideramos relevante que en unas edades en las que la influencia de la familia aún es importante para el aprendizaje de valores morales no se favorezca una actitud más decidida ante la integración cultural o la valoración de cualquier cultura como elemento configurador de la propia persona.

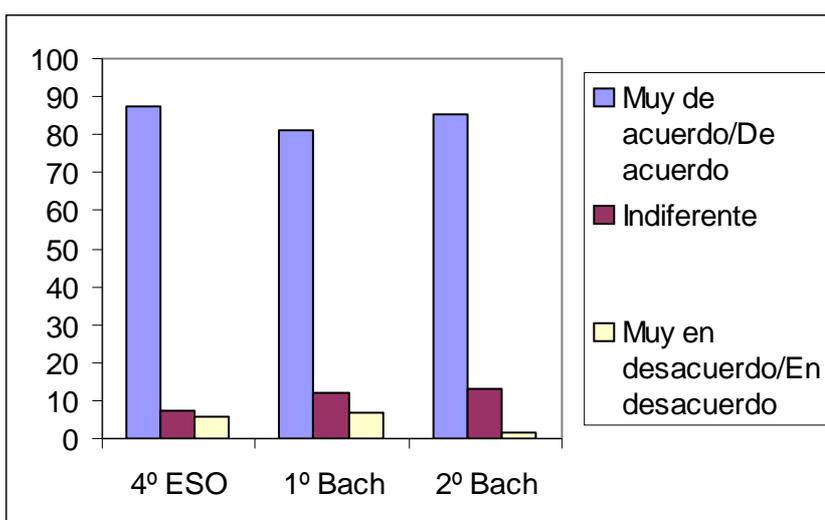
### 3.2.2. Ítem 4 y su cruce con las variables independientes.

Si nos atenemos a la proposición correspondiente al ítem 4: *la enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, eusquera, francés, portugués, árabe...)* en sus respectivos territorios, *la considero un hecho normal y positivo para todos* se observa que en el cruce con las variables independientes se produce significatividad con el “nivel de estudios” de los alumnos.

a) *Ítem 4 con la variable Nivel de estudios de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,027

**Gráfico 66. Ítem 4 con nivel de estudios de los alumnos**



<b>Tabla 44. Ítem 4 con nivel de estudios de alumnos</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Muy en desacuerdo/ En desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>4º ESO</b>	87,4% <sup>5</sup>	7,17 %	5,17%	99,79 %
<b>1º Bach</b>	80,98%	11,94 %	6,7 %	99,62 %
<b>2º Bach</b>	85,22 %	13,1% <sup>2</sup>	1,65 %	99,99%
<b>TOTAL</b>	83,46 %	10,91 %	5,26%	99,63 %

Según los datos de la tabla 44, la mayoría de alumnos está de acuerdo en que *“la enseñanza de la propia lengua, en sus respectivos territorios, es un hecho normal y positivo para todos”*, con un elevado porcentaje (83,4%). Si observamos más detalladamente los resultados obtenidos del cruce del ítem con el nivel de estudios de los alumnos son los de 1º Bachillerato los que están más en “desacuerdo” con dicha proposición.

El porcentaje de “indiferentes” ha sido relativamente bajo (10,9%). Quizás este hecho pueda deberse a que estos estudiantes están acostumbrados a una sociedad en la que tradicionalmente se han utilizado tres idiomas (francés, español, catalán) y les ha sido fácil posicionarse en un sentido u otro. En 2º Bachillerato es donde ha existido un menor porcentaje en el “desacuerdo” (1,6%) con el ítem. Juzgamos que en este último nivel de Bachillerato las opiniones de los alumnos están más definidas y son capaces de tomar una actitud más decidida respecto a que la enseñanza de las propias lenguas es una señal positiva para todos.

### **3.2.3.Ítem 11 y su cruce con las variables independientes.**

En cuanto a la proposición: *“respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad”* se han observado valores de significatividad con el “género de los alumnos y nivel estudios padre” en los cruces realizados con las variables independientes.

a) Ítem 11 con la variable género de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,005

Gráfico 67. Ítem 11 con género de los alumnos

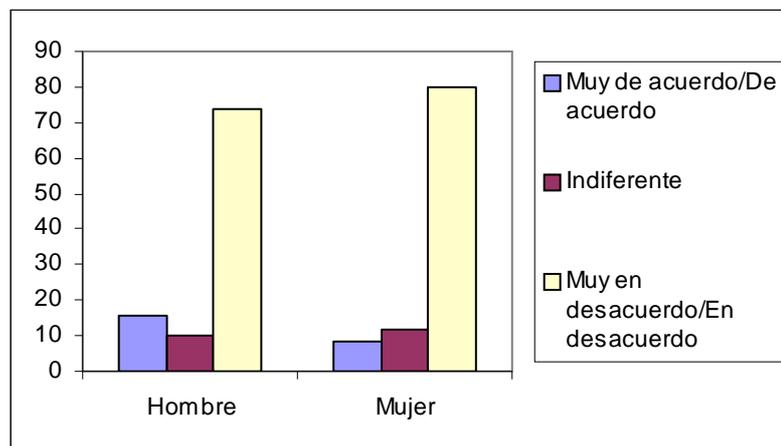


Tabla 45. Ítem 11 con género de alumnos

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Hombre</b>	15,88 %	10,27 %	73,84 %	99,99 %
<b>Mujer</b>	8,12 %	11,87 %	80,00 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	11,19 %	11,19 %	77,25 %	99,63 %

Si observamos los datos de la Tabla 45, tanto hombres como mujeres están mayoritariamente en “desacuerdo” (77%) con esta proposición. En un análisis más detallado del cruce con la variable “género” observamos que son las chicas las que superan en porcentaje (80%) a los chicos (73,8%) en manifestar una actitud contraria a considerar *una muestra de debilidad aceptar las diferencias culturales*.

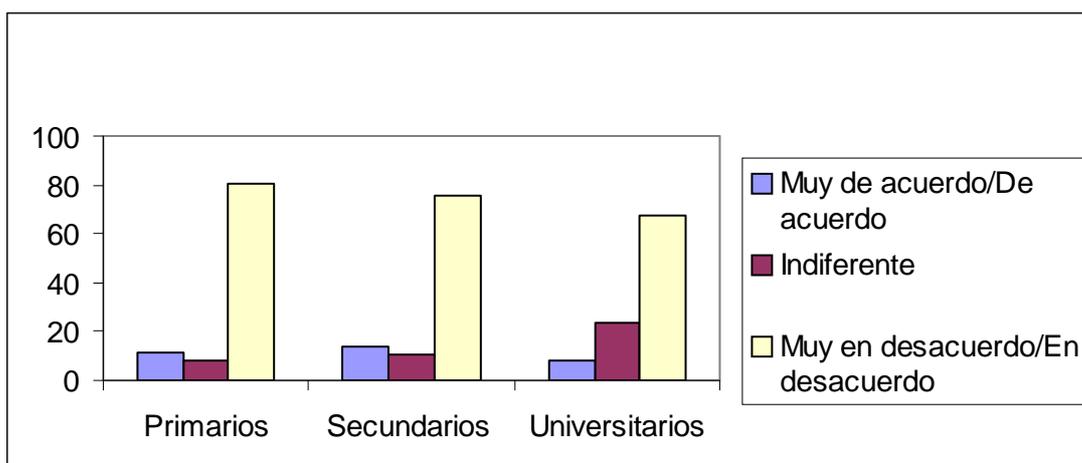
El porcentaje de “indiferentes” está alrededor de un 11 % en ambos géneros, valor estadístico que nos parece normal en unas edades en las que

aún no están definidas las posiciones morales, y menos todavía respecto al componente cultural, cuyo contenido les resulta, en gran parte, desconocido.

b) Ítem 11 con la variable nivel estudios del padre.

Pearson Chi-Square: 0,016

**Gráfico 68. Ítem 11 con nivel de estudios del padre**



	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Primarios</b>	11,25 %	8,12 %	80,62 %	99,99 %
<b>Secundarios</b>	13,85 %	10,76%	75,38 %	99,99%
<b>Universitarios</b>	8,28 %	23,56 %	67,61 %	99,45 %
<b>TOTAL</b>	11,50 %	10,73 %	77,01%	99,24%

Como puede observarse en la Tabla 46, los resultados del ítem 11 en el cruce con la variable independiente “nivel de estudios” que tiene el padre, la mayoría del alumnado coincide en contestar que está en “desacuerdo” (77%) en que “*respetar las diferencias culturales sea una muestra de debilidad*”. En un análisis más detenido se observa que son los alumnos cuyo padre tiene estudios inferiores los que se manifiestan más en “desacuerdo” (80,6%), seguido de los estudios de bachillerato (75%) y universitarios (67,6%).

Podríamos pensar, a la luz de estos datos, que son las familias con más bajo nivel de estudios las más preocupadas por transmitir a sus hijos el respeto a las diferencias y el derecho que tiene cada persona a conservar su cultura. Resulta paradójico que las actitudes contrarias al respeto de las otras culturas afloren, en mayor medida, en los alumnos cuyo padre posee estudios superiores. El mayor conocimiento, la mayor preparación intelectual no va asociada aquí a un mayor respeto o aprecio de la diversidad cultural. Se observa, así mismo, que el mayor grupo de “indiferentes” también se encuentra entre aquellos cuyo su padre tiene estudios universitarios (23,5%).

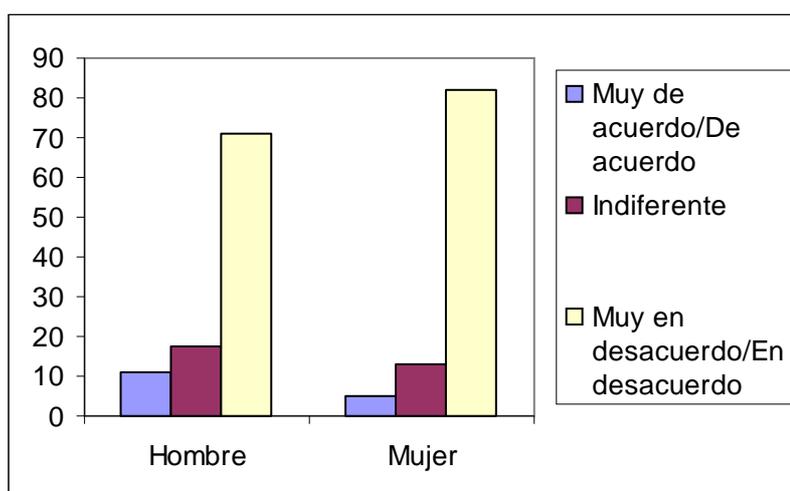
### 3.2.4. Ítem 14 y su cruce con las variables independientes.

En el cruce del ítem 14: “no me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía”, con las variables independientes con “género de los alumnos, nivel de estudios del padre y nivel de estudios de la madre” se constata una total significatividad.

#### a) Ítem 14 con la variable género de los alumnos

Pearson Chi-Square: 0,000

Gráfico 69. Ítem 14 con género de los alumnos



<b>Tabla 47. Ítem 14 con género de los alumnos</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo/ Muy en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>Hombre</b>	11,21 %	17,75%	71,02 %	99,98 %
<b>Mujer</b>	5,00%	13,13%	81,86%	99,99 %
<b>TOTAL</b>	7,47 %	14,93 %	77,24 %	99,64 %

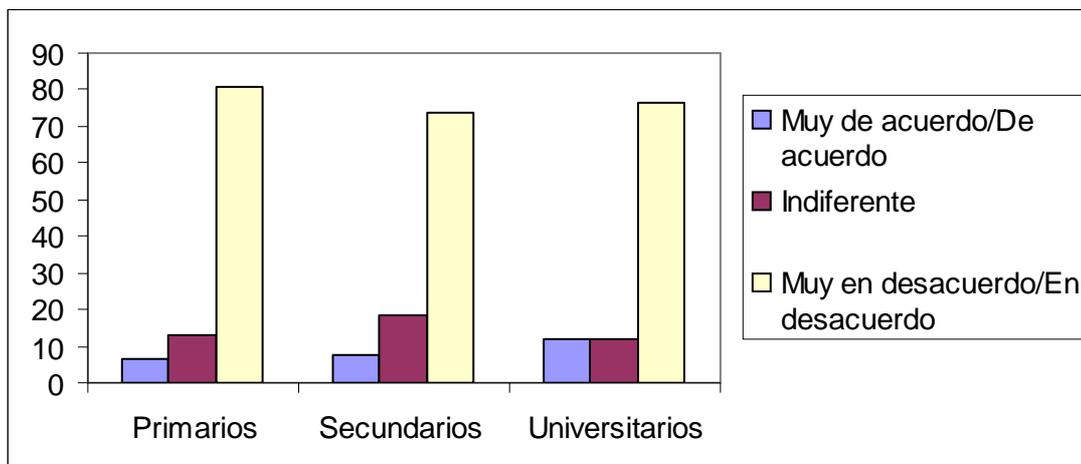
Si bien tanto hombres como mujeres, en una amplia mayoría, están en “desacuerdo” (77%) con la proposición, en el sentido de que “*no se encontrarían a gusto compartiendo su trabajo con personas de otras culturas*”, en un estudio más detallado observamos que son las mujeres las que están más en “desacuerdo” (81,8%) y además se manifiestan con menor “indiferencia” (13%) que los chicos (17,7%). Son las chicas las que presentan actitudes más favorables a la participación con otras culturas al expresar su “desacuerdo” respecto a “*no desear trabajar junto con personas que no son de su propia cultura*”. Por otro lado, la “indiferencia” también es superior en los alumnos, alcanzando los chicos un porcentaje del 17 %. Estos resultados son coherentes con otros estudios de carácter moral en los que las chicas se adelantan a los chicos en el desarrollo del juicio moral.

*b) Ítem 14 con la variable Nivel de estudios del padre.*

Los resultados del ítem 14 con el cruce de la variable independiente “nivel estudios del padre” nos ofrece una alta correlación:

Pearson Chi-Square: 0,001

**Gráfico 70. Ítem 14 con nivel de estudios del padre**



**Tabla 48. Ítem 14 con Nivel de estudios del padre**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Primarios</b>	6,24 %	13,12 %	80,62 %	99,98 %
<b>Secundarios</b>	7,70 %	18,46 %	73,78 %	99,94 %
<b>Universitarios</b>	11,81 %	11,74 %	76,43 %	99,98 %
<b>TOTAL</b>	7,29 %	14,18 %	77,78 %	99,25 %

Los datos obtenidos en la tabla 48, correspondiente al cruce del ítem 14 con la variable “nivel de estudios del padre”, nos dan una alta significatividad (0,001). En los resultados globales ya vimos que existe una amplia mayoría de alumnos de los tres niveles que se manifiestan en “desacuerdo” respecto a que *“no le gustaría compartir su trabajo con otras personas de otras culturas distintas a la suya”*, pero en un análisis más detallado observamos que es el grupo de alumnos, cuyo padre tiene estudios primarios, los que más demuestran una actitud contraria a esta proposición. El nivel de “acuerdo” en esta proposición es bajo (7%). Ello podría deberse a que el entorno educativo de estos muchachos es de por sí plural, conviven y trabajan junto con alumnos de todas las clases sociales, hecho que supone al mismo tiempo pertenecer a

padres culturalmente diferentes por lo que asumen que el contacto entre culturas es una riqueza de la que no se puede prescindir.

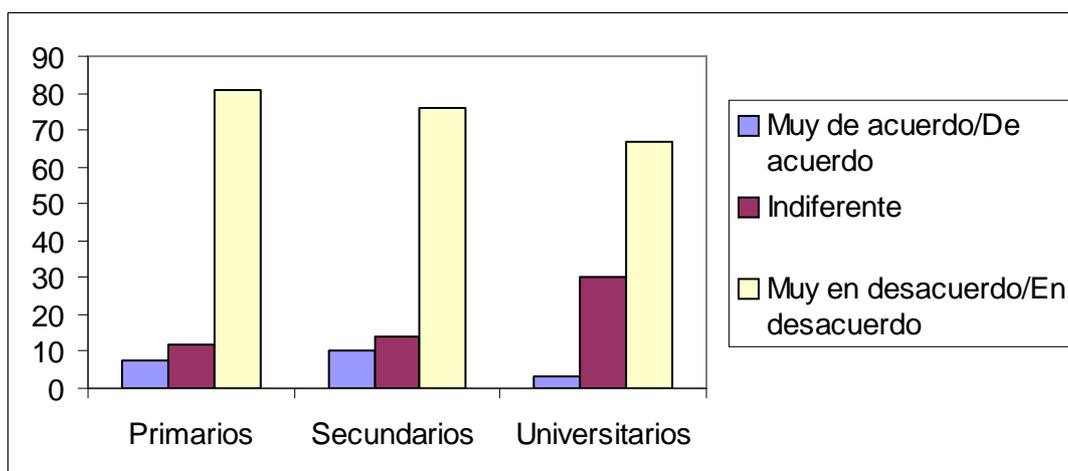
Por otra parte, en esta proposición, la “indiferencia” varía desde un 18 % del grupo de alumnos cuyo padre tiene estudios secundarios, al 11 % del grupo de alumnos cuyo padre tiene estudios universitarios. En este caso, un mayor nivel de estudios favorecería la convivencia con personas de otras culturas.

*c) Ítem 14 con la variable Nivel de estudios de la madre.*

Si analizamos los datos obtenidos del cruce del ítem 14 con la variable independiente “estudios de la madre” se obtiene una correlación significativa:

Pearson Chi-Square: 0,038

**Gráfico 71. Ítem 14 con nivel de estudios de la madre**



**Tabla 49. Ítem 14 con nivel de estudios de la madre**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Primarios</b>	7,45 %	11,74 %	80,74%	99,93%
<b>Secundarios</b>	9,99 %	14,28%	75,72%	99,99%
<b>Universitarios</b>	3,30%	30,02 %	66,66%	99,98%
<b>TOTAL</b>	7,66 %	14,56 %	77,78%	100 %

De los datos obtenidos en la tabla 49 se deduce que son los alumnos cuya madre tiene estudios primarios los que están más en “desacuerdo” (80,7%) con esta proposición. Estos resultados son similares a los del apartado anterior (nivel estudios del padre). El porcentaje de “indiferencia” es muy alto en los alumnos cuya madre presenta estudios superiores (30 %), y bastante más bajo en los otros dos niveles (14% secundarios y 11,7% primarios). Datos que unidos a que este grupo (estudios superiores) ha sido el que más “desacuerdo” presenta hacia compartir el trabajo con personas de otras culturas, podríamos afirmar que los alumnos que provienen de familias cuya madre tiene estudios superiores sienten más prejuicios a la hora de manifestarse dispuestos a trabajar junto a personas que provienen de otras culturas.

### 3.2.5. Ítem 15 y su cruce con las variables independientes

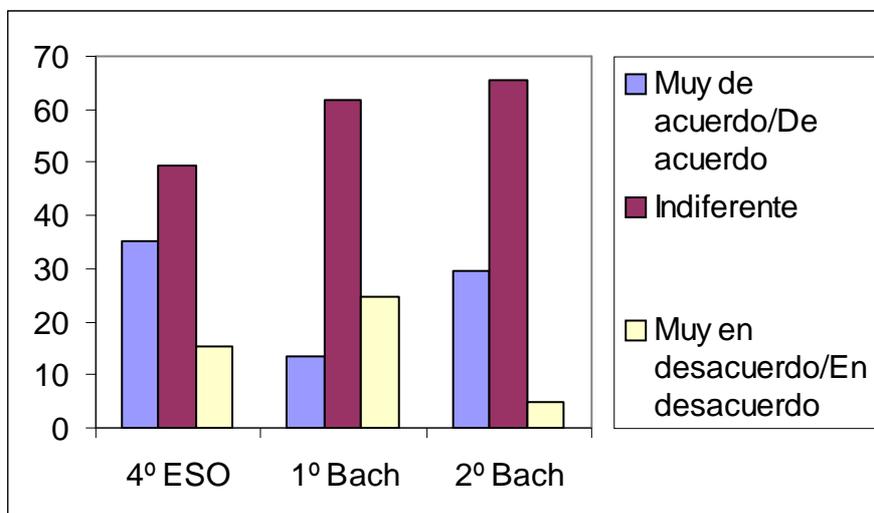
Realizados los cruces del ítem 15: “*en mi tiempo libre procuro salir con personas de otras culturas distintas a la mía*” con las variables independientes en estudio, hemos observado una significatividad superior al 0,005 en su correlación de “nivel de estudio y nacionalidad de los alumnos”.

a) *Ítem 15 con la variable nivel de estudio de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,020

<b>Tabla 50. Ítem 15 con nivel de estudios de alumnos</b>				
	<b>Muy de acuerdo/ De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Muy en desacuerdo/ En desacuerdo</b>	<b>Total</b>
<b>4º ESO</b>	35,22 %	49,28%	15,48 %	99,98%
<b>1º Bach.</b>	13,42 %	61,94%	24,62 %	99,98 %
<b>2º Bach.</b>	29,50 %	65,58%	4,90 %	99,98 %
<b>TOTAL</b>	22,85 %	59,18 %	17,60 %	99.63 %

**Gráfico 72. Ítem 15 con nivel de estudios de los alumnos**



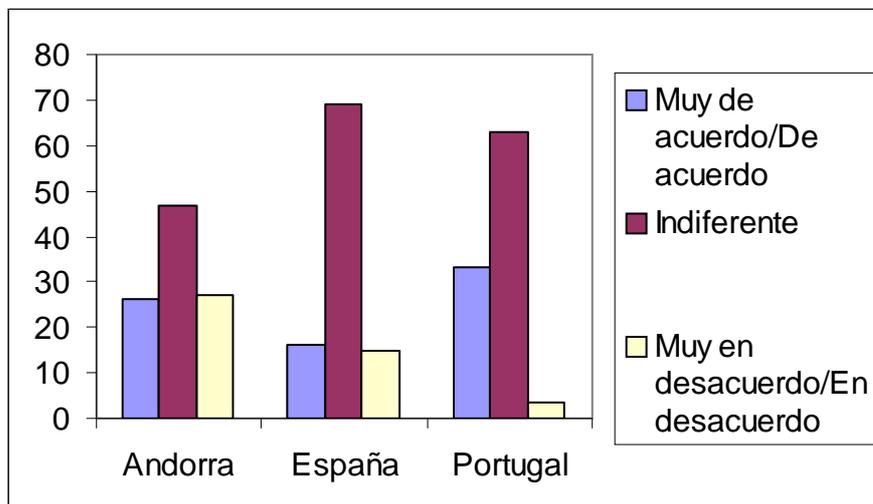
En los datos de la tabla 50 destaca la “indiferencia” en los tres niveles (59%). En una observación más detallada vemos que el mayor porcentaje de indiferentes está en los cursos de Bachillerato, alcanzando un 65 % en los alumnos de 2º de Bachillerato. Esta “indiferencia” de los que acaban sus estudios en Secundaria nos parece preocupante en una cuestión como la planteada. Comparándola con la proposición ítem anterior en la que se planteaba la misma conducta pero en el área de trabajo, los resultados difieren respecto a la actitud expresada, por lo que juzgamos que cuando la propuesta se refiere a cuestiones más personales como *“compartir su tiempo libre”*, la actitud ya no es tan manifiesta como cuando se refiere a compartir el trabajo.

El grupo de alumnos que dice estar más de “acuerdo” son los de 4º ESO (35%). Podría afirmarse, de los datos analizados, que el grupo de alumnos del último curso de la ESO son los que manifiestan menos prejuicios y también en los que la indiferencia ha sido menor. El nivel de 1º de Bachillerato es el que con un porcentaje superior a un 20 % se ha manifestado más contrario a *“salir en su tiempo libre con personas de otras culturas”*.

b) Ítem 15 con nacionalidad de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,000

**Gráfico 73. Ítem 15 con nacionalidad de los alumnos**



**Tabla 51. Ítem 15 con Nacionalidad de los alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Andorranos</b>	26,07 %	46,74 %	27,15 %	99,96%
<b>Españoles</b>	16,37 %	68,97 %	14,65 %	99,99 %
<b>Portugueses</b>	33,33%	62,96 %	3,70 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	21,84 %	58,82 %	18,06 %	98,73 %

Los datos obtenidos del cruce realizado del Ítem 15 con la variable independiente “nacionalidad de los alumnos” nos ofrecen un alto índice de significatividad en Pearson Chi-Square: 0,000. Como puede observarse en el gráfico adjunto hay una mayoría de “indiferentes” en los tres grupos de nacionalidades (58,8%). Son los alumnos españoles los que dan un porcentaje más alto de “indiferencia” (68 %), seguidos de los portugueses (62,9%) y en último lugar los andorranos (46,7%). Sin embargo, si nos fijamos en los datos

de los que están más de “acuerdo” para “salir en su tiempo libre con personas de otras culturas”, los portugueses se sitúan en primer lugar (33%) y los más en “desacuerdo”, los andorranos (27%). No obstante, las actitudes se manifiestan de modo distinto si se atiende al hecho de trabajar juntos, o si se trata de salir juntos en función de la amistad o proximidad vecinal.

**3.2.6. Ítem 17 y su cruce con las variables independientes.**

También el ítem 17: “me desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales” está correlacionado significativamente con la variable independiente “género de los alumnos”.

a) *Ítem 17 con la variable género de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,039

**Gráfico 74. Ítem 17 con género de los alumnos**

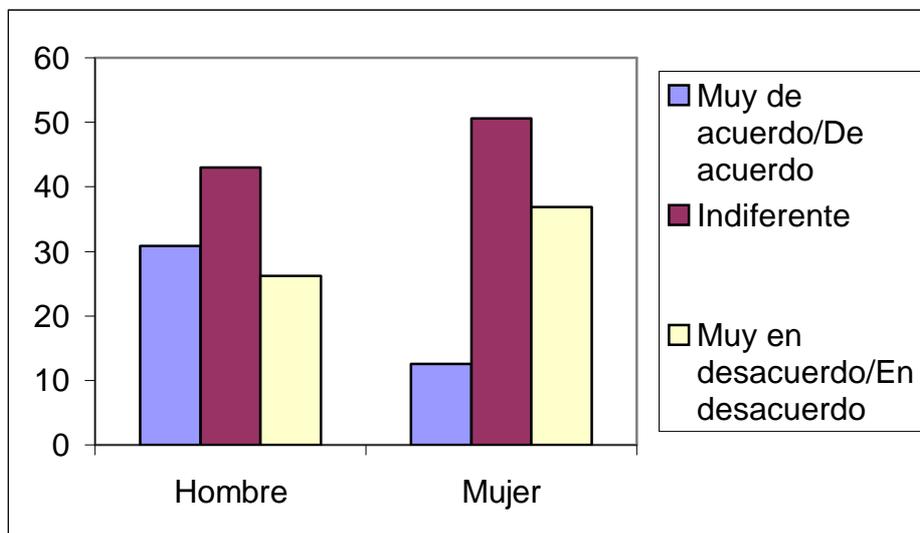


Tabla 52. Ítem 17 con género

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
Hombre	30,84	42,99	26,15	99,98
Mujer	12,51	50,61	36,86	99,98
<b>TOTAL</b>	19,78	47,38	32,45	99,61 %

En los datos obtenidos de la tabla 52 observamos que la mayoría se ha manifestado “indiferente” (47,3%). Y si analizamos con más detalle los resultados del ítem con el cruce de la variable “género”, se observa que la población femenina se ha manifestado con un alto grado de indiferencia (50 %). En lo que se refiere al “desacuerdo” son las chicas las que se posicionan más en “desacuerdo” (36,8%) respecto a que “los *medios de comunicación insistan tanto en el respeto a las minorías*”. Este alto nivel de “indiferencia” (47,3%) viene a indicarnos que los jóvenes no prestan demasiada atención a los mass-media como facilitadores de la integración cultural.

### 3.3. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS. TERCER FACTOR: SOCIEDADES MULTICULTURALES

A este grupo pertenecen los ítem 1, 2, 7, 8, 9 y 18 se refieren a las actitudes de convivencia que se pueden dar en las sociedades multiculturales.

#### 3.3.1. El ítem 1 y su cruce con las variables independientes.

En este ítem 1: “*hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos*” la mayoría se ha posicionado de “acuerdo y muy de acuerdo” en un alto porcentaje (89%). La correlación más alta que hemos encontrado ha sido con la variable “edad y nacionalidad” de los alumnos.

a) Ítem 1 con edad de los alumnos

Pearson Chi-Square: 0,05

Gráfico 75. Ítem 1 con edad de los alumnos

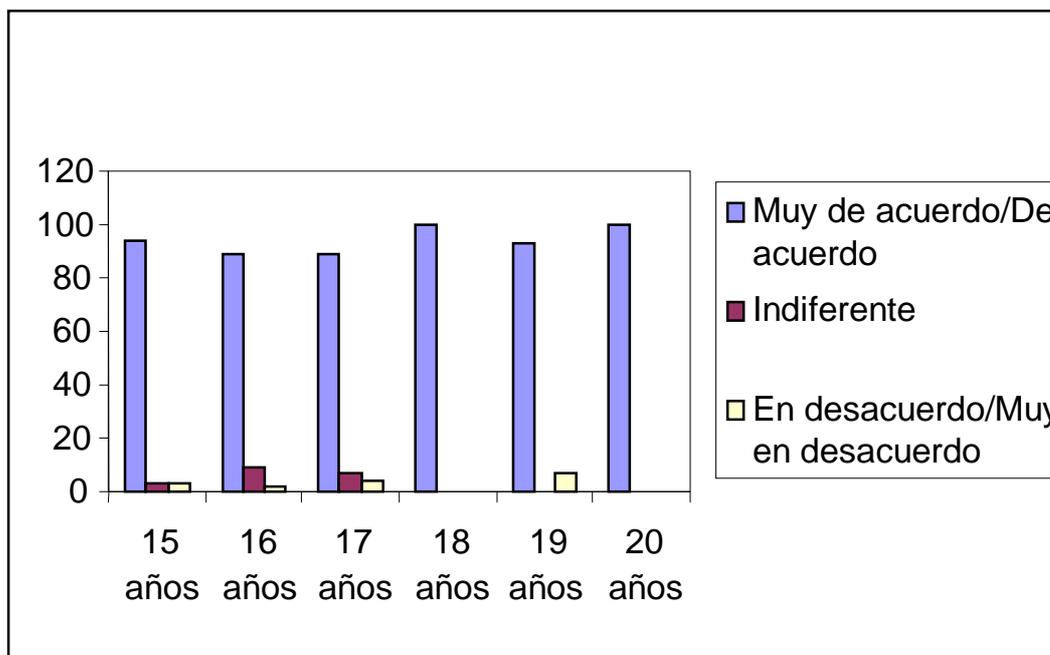


Tabla 53. Ítem 1 con edad de los alumnos

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>15 años</b>	94,16 %	2,91 %	2,91 %	99,98%
<b>16 años</b>	89,22 %	8,61 %	2,16 %	99,99%
<b>17 años</b>	89,01 %	7,32 %	3,66 %	99,99 %
<b>18 años</b>	100 %	0,00 %	0,00 %	100 %
<b>19 años</b>	92,92 %	0,00 %	7,07 %	99,99 %
<b>20 años</b>	100%	0,00%	0,00%	100%
<b>TOTAL</b>	91,79%	5,60%	2,61%	100,00 %

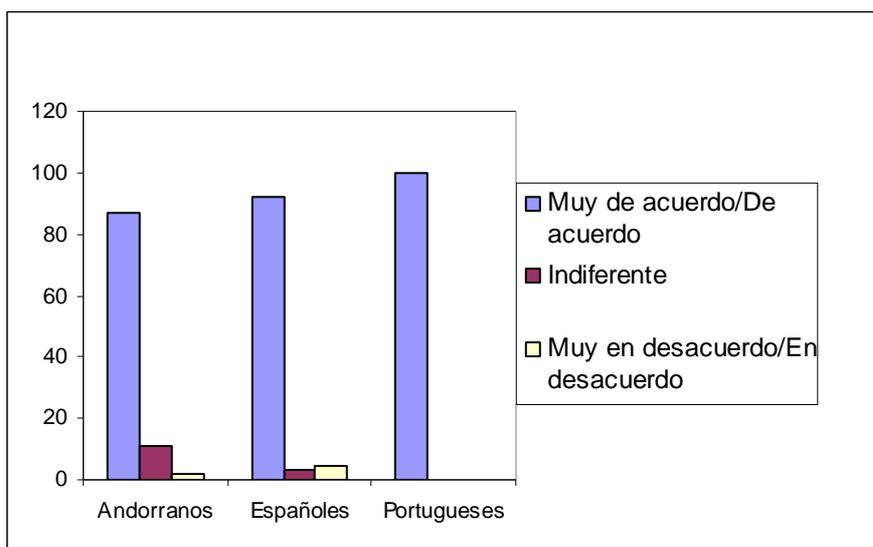
En los datos obtenidos de la Tabla 53, en su cruce con edad de los alumnos, se observa que todas las edades aceptan, por amplia mayoría, que hacer posible la convivencia es responsabilidad de todos los ciudadanos. Destaca el grupo de alumnos de entre 18 y 20 años. Éstos están todos de

acuerdo al 100%. Un pequeño porcentaje de “indiferentes” (5,6%), situado entre los años 16 y 17 años, no es nada representativo de los jóvenes. Entra dentro de la normalidad estadística.

*b) Ítem 1 con nacionalidad de los alumnos*

Pearson Chi-Square: 0,05

**Gráfico 76. Ítem 1 con nacionalidad**



**Tabla 54. Ítem 1 con nacionalidad de los alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Andorrana</b>	86,95%	10,85%	2,18%	99,98%
<b>Española</b>	92,23%	3,44%	4,32%	99,99%
<b>Portuguesa</b>	100%	0%	0%	100%
<b>TOTAL</b>	90,79%	6,28%	2,93%	100%

Si atendemos a los resultados obtenidos en el cruce con la variable “nacionalidad” de los alumnos, se observa que son los portugueses con un porcentaje del 100%, seguidos de los españoles (92%) los que más favor se

declaran de esta proposición. En último lugar se sitúan los andorranos (86,9%). La mayor indiferencia corresponde a los andorranos con un 10,8%.

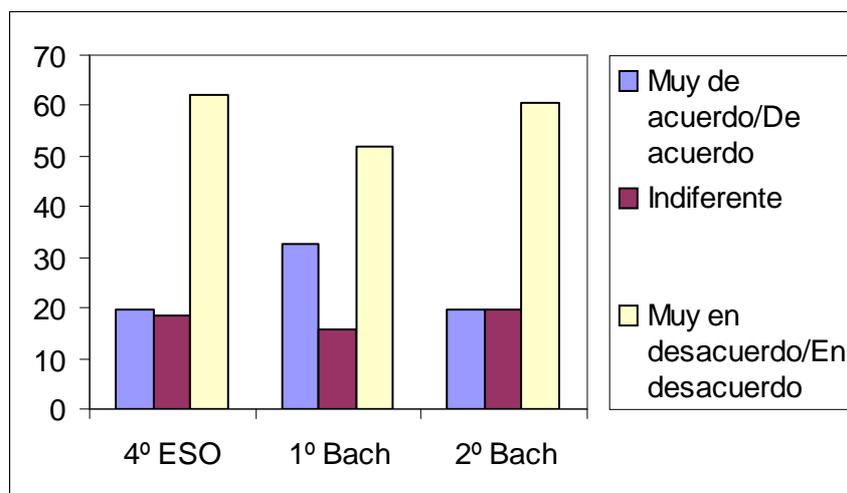
### 3.3.2. Ítem 2 y su cruce con las variables independientes.

Respecto del ítem 2: “*creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás*”, realizados los cruces con las variables independientes, se observa una clara correlación con “nivel de estudio y la nacionalidad” de los alumnos.

a) Ítem 2 con la variable “Nivel estudios” de los alumnos.

Pearson Chi-Square: 0,001

**Gráfico 77. Ítem 2 con nivel de estudios de los alumnos**



**Tabla 55. Ítem 2 con nivel estudios de alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	19,7%	18, 3%	61,95%	99,95 %
<b>1º Bach</b>	32,6%	15,56%	51,83%	99,99 %
<b>2º Bach</b>	19,68%	19,68%	60,62%	99,98 %
<b>Total</b>	26,12%	17,27%	57,71%	99,63 %

Respecto a esta proposición, los alumnos pertenecientes a los tres niveles de estudio se han manifestado, en su mayoría, en desacuerdo (57,7%) y entre ellos mayormente los de 4º ESO y 2º Bachillerato.

En la Tabla 55 vemos que son los alumnos de 1º Bachillerato los que se muestran más de “acuerdo” (32,6%) con esta proposición. Los niveles de “acuerdo” (26%) y de “indiferencia” (17%) representan actitudes poco favorables hacia la valoración de las otras culturas. En todo caso, son expresiones de la desconfianza de una población joven hacia la tolerancia y respeto a las minorías culturales.

*b) Ítem 2 con la variable nacionalidad de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,05

**Gráfico 78. Ítem 2 con nacionalidad de los alumnos**

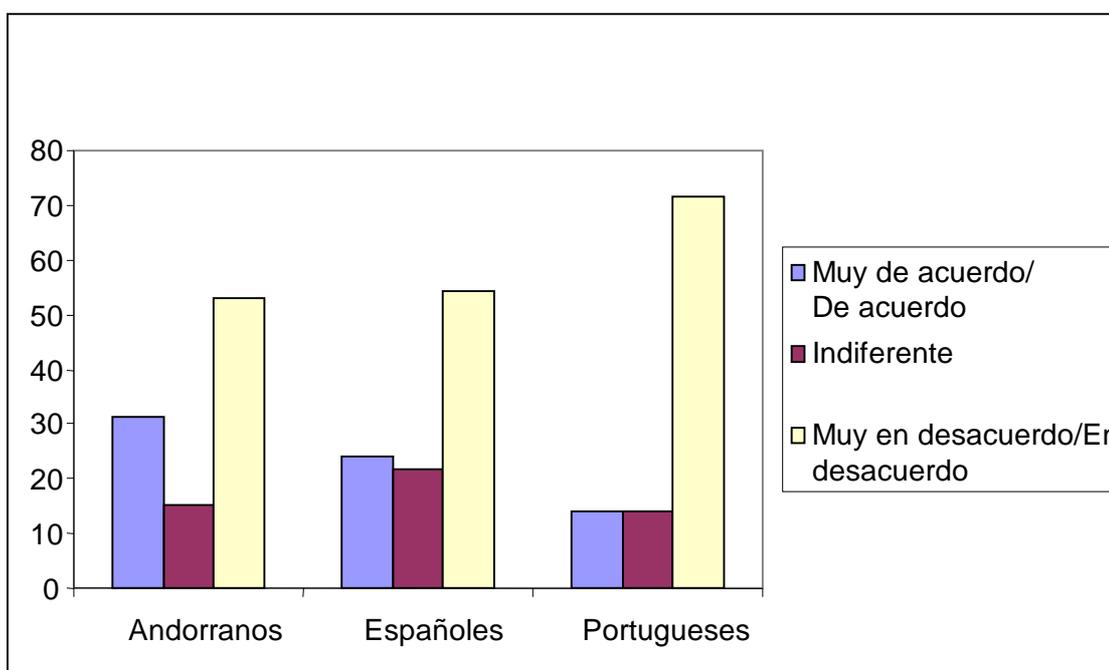


Tabla 56. Ítem 2 con nacionalidad de los alumnos

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Andorrana</b>	31,54%	15,22%	53,26%	100,02%
<b>Española</b>	24,14%	21,54%	54,3%	99,98%
<b>Portuguesa</b>	14,24%	14,24%	71,41%	99,89%
<b>TOTAL</b>	25,94%	17,99%	56,06%	99,99%

De nuevo es el grupo de alumnos portugueses el que más tolerante se manifiesta hacia las minorías culturales, al menos es el que más confianza expresa en la convivencia entre culturas, como lo refleja el 71% que se muestra en “desacuerdo” con la proposición. Y son los andorranos los más proclives (31,5%) a la aceptación del contenido negativo de este ítem. Los españoles representan un valor del 24% de aceptación. Es de resaltar el elevado porcentaje (21,5%) de los españoles que se declara “indiferente” si se compara con los porcentajes obtenidos por andorranos (15%) y portugueses (14%).

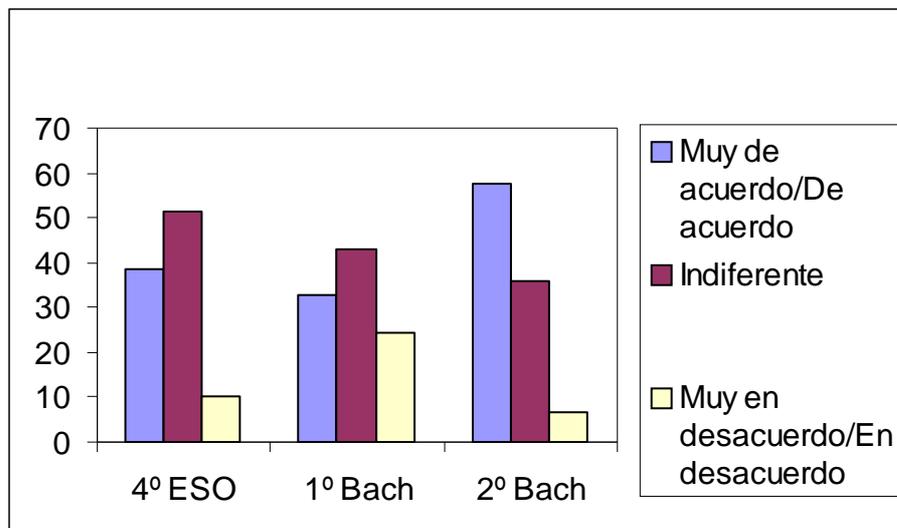
### 3.3.3. Ítem 7 y su cruce con las variables independientes.

Los datos obtenidos en la tabla 57, referidos al ítem 7: *“la diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover”*, nos muestran una correlación significativa con el “nivel de estudio” de los alumnos.

a) *Ítem 7 con la variable “Nivel estudio” de los alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,031

**Gráfico 79. Ítem 7 con nivel de estudios de los alumnos**



**Tabla 57. Ítem 7 con nivel estudio alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	38,59%	51,41%	9,99%	99,99%
<b>1º Bach</b>	32,59%	42,94%	24,44%	99,97%
<b>2º Bach</b>	57,38%	36,09%	6,52%	99,99%
<b>TOTAL</b>	39,70%	43,44%	16,47%	99,61%

Los resultados de la tabla 57 nos indican que hay una clara mayoría de alumnos que se ha posicionado como “indiferente” (43,4%). En un análisis más detallado se observa que la mayor indiferencia (51 %) se da en el grupo de 4º de la ESO. Los valores más altos en el “acuerdo” lo alcanzan los del nivel superior, 2º Bachillerato (57,3%). Si se compara el valor de “acuerdo” (39,7%) con el de “indiferencia” (43,4%), se observa que la mayoría de los alumnos aún no tiene una posición claramente tomada respecto de la importancia que tiene la promoción y defensa de las culturas como medio para la convivencia entre todos los grupos culturales. Son los alumnos de 1º Bachillerato los que difieren y asumen una actitud más contraria a esta proposición, presentando el mayor “desacuerdo” (24%) entre los tres colectivos.

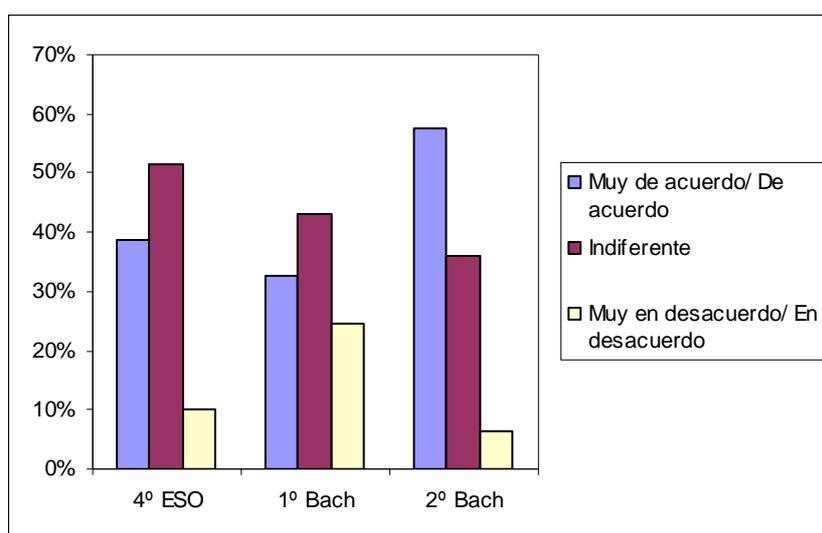
### 3.3.4. Ítem 8 y su cruce con las variables independientes

Del cruce de este ítem 8: “*considero un peligro, para la convivencia entre todos, el aumento de inmigrantes procedentes de otros países*” con las variables independientes se observa una correlación significativa con “nivel de estudio” de los alumnos.

a) *Ítem 8 con la variable “Nivel estudios” alumnos.*

Pearson Chi-Square: 0,015

**Gráfico 80. Ítem 8 con nivel de estudios de los alumnos**



**Tabla 58. Ítem 8 con nivel de estudios de alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	Muy en desacuerdo/ En desacuerdo	Total
<b>4º ESO</b>	25,36%	26,75%	47,87%	99,98%
<b>1º Bach</b>	29,62%	29,62%	40,74%	99,98%
<b>2º Bach</b>	13,31%	19,99%	66,69%	99,99%
<b>TOTAL</b>	24,72%	26,59%	48,32%	99,63%

Son mayoría los alumnos que se pronuncian en “desacuerdo” (48,3%), como puede verse en la tabla 58. En un análisis más detallado vemos que son principalmente los de 2º Bachillerato los que difieren mayormente (66,6%) en que “se considere un peligro para la convivencia, el aumento de inmigrantes”. Son los alumnos de 1º de bachillerato los que asumen una posición más favorable a esta proposición (29,6%), lo que supone una actitud de prejuicio previo hacía los inmigrantes por parte de los alumnos de este nivel intermedio. La indiferencia sigue acusándose en los alumnos de todos los niveles (26,5%), porcentaje que consideramos elevado por lo que significa de rechazo oculto a la presencia de los inmigrantes. Este hecho debería tenerse en cuenta para implementar en los centros de enseñanza estrategias que favorezcan la integración, el mutuo conocimiento y la superación de prejuicios raciales y culturales.

### 3.3.5 El ítem 9 y su cruce con las variables independientes.

En el cruce del ítem 9: “considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social”, con las variables independientes se produce una correlación significativa con la variable “género” de los alumnos.

a) Ítem 9 con la variable “Género” de los alumnos.

Pearson Chi-square: 0,05

Gráfico 81. Ítem 9 con género de los alumnos

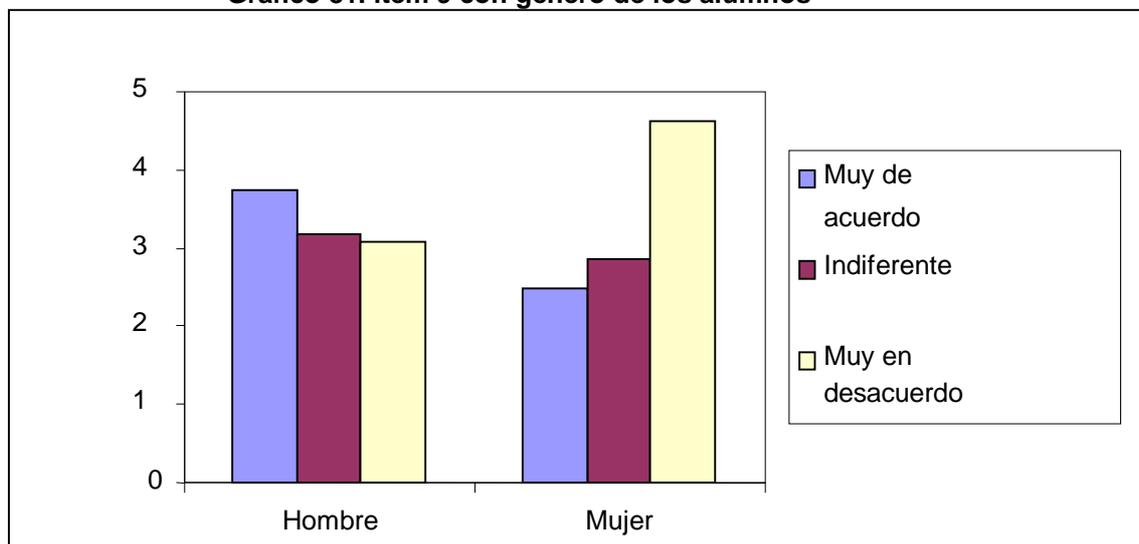


Tabla 59. Ítem 9 con género de los alumnos

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
Hombre	37,39%	31,78%	30,82%	99,99%
Mujer	24,99%	28,74%	46,24%	99,97%
<b>TOTAL</b>	29,85%	29,85%	40,29%	99,99%

De los datos obtenidos en la tabla 59 se desprende que son las mujeres las que, por mayoría, se muestran en “desacuerdo” (46,2%) en que *“las tribus urbanas pongan en peligro la convivencia social”*. Por el contrario, la mayoría de los chicos están de “acuerdo” (37,3%) con esta proposición. Constatamos, además, que la “indiferencia” en ambos grupos es muy alta (29,8%). Es la mujer la que se manifiesta más contraria (46,2%) a estigmatizar a las tribus urbanas. Nuevamente, las chicas se muestran más abiertas a los demás, más tolerantes con otras formas de pensar y vivir que los chicos.

Respecto a la “indiferencia” nos parece que la expresión “tribus urbanas” puede tener una connotación negativa para los alumnos estudiados, lo que explicaría el elevado nivel de “indiferencia” obtenido. De otro lado, el porcentaje total de los que están de “acuerdo” (29,8%) con la proposición nos hace pensar que dicha expresión puede no haber sido interpretada en sentido correcto.

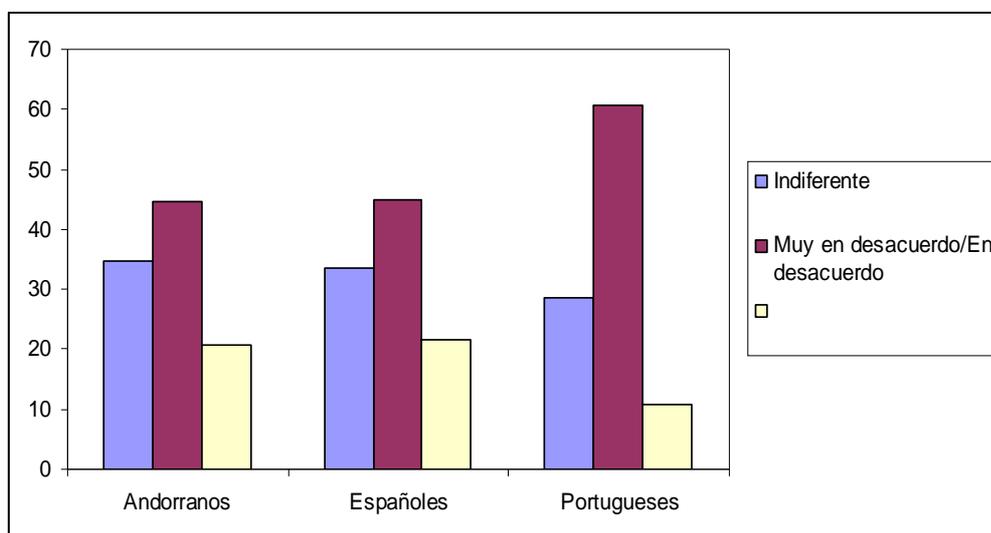
### 3.3.6. Ítem 18 y su cruce con las variables independientes.

El ítem 18: *“promocionando la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) se contribuye a la promoción de las otras culturas”* nos ofrece, en sus resultados globales, una elevada “indiferencia” (46,2%), si lo cruzamos con la variable “nacionalidad”.

a) Ítem 18 con la variable “Nacionalidad” de los alumnos.

Chi-Pearson: 0,05

**Gráfico 82. Ítem 18 con nacionalidad de los alumnos**



**Tabla 60. Ítem 18 con nacionalidad de los alumnos**

	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo	Total
<b>Andorranos</b>	34,76 %	44,56 %	20,64 %	99,96 %
<b>Españoles</b>	33,6 %	44,82 %	21,54 %	99,96 %
<b>Portugueses</b>	28,57 %	60,71 %	10,71 %	99,99 %
<b>TOTAL</b>	34,03 %	46,22 %	18,75 %	99,16 %

Como puede observarse en la tabla 60 una amplia mayoría de alumnos se declara “indiferente” ante la cuestión planteada. Son los alumnos portugueses los que muestran una mayor “indiferencia” (60,7%) ante dicha propuesta, seguidos con un mismo porcentaje (44%) de “indiferencia” por españoles y andorranos. Los andorranos se muestran en mayor medida

(34,7%) favorables a la promoción de la propia cultura como medio de promoción de las otras culturas.

Juzgamos que la protección a los grupos culturales minoritarios proporciona a las futuras generaciones herramientas adecuadas para su integración social. No son el aislamiento y la segregación los instrumentos que posibilitan la convivencia y la construcción de una sociedad integrada, sino la apertura a las otras formas de vida. Lo expresa así Maalouf (1999, 56): *“Con ese espíritu me gustaría decirles, primero a los “unos”, cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra, y después a los “otros”, cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor”*.

## **BLOQUE IV: CONCLUSIONES**

### **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES**

1. Introducción
2. Verificación de los objetivos
3. Verificación de las Hipótesis de trabajo
4. Aportaciones de la investigación
5. Propuestas para posibles estudios



## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo de investigación, tanto en los supuestos teóricos como en el trabajo empírico, se ha realizado un estudio pormenorizado de las actitudes que presentan los jóvenes estudiantes hacia el hecho multicultural existente en el Principado de Andorra. El tercer capítulo de este trabajo ha dejado constancia de las circunstancias políticas e históricas sobre las que se asienta la realidad multicultural existente. Aunque el objetivo de partida de esta tesis doctoral es conocer las actitudes que el alumnado manifiesta hacia la convivencia multicultural en su contexto educativo, ha estado presente en este trabajo otro objetivo: sentar las bases contextuales (sociológicas) para una intervención educativa adaptada a la realidad del Principado de Andorra.

Por otro lado, resulta imprescindible dedicar un apartado a la exposición de las conclusiones más destacadas y relevantes que se han derivado del trabajo desarrollado, relacionándolas con los objetivos de partida que se marcaban como explicaciones de los interrogantes del estudio. A través de los sucesivos capítulos de esta tesis puede verse cómo se ha fundamentado la parte teórica basada en los elementos conceptuales de cultura, identidad, mestizaje y pluralismo cultural, así como las características educativas del lugar donde se ha realizado la investigación, deteniéndonos principalmente en aquellos elementos culturales y sociales que nos interesaba para nuestro

propósito. En la parte empírica, y una vez planteado el objetivo fundamental y las diferentes hipótesis, hemos explicado el Cuestionario y analizado las respuestas, y hemos confeccionado con los datos obtenidos los respectivos porcentajes, los cuadros estadísticos y sus gráficos correspondientes. Una vez analizados todos los resultados, estamos en disposición de presentar las conclusiones obtenidas, las cuales vienen a sintetizar las aportaciones más importantes de este trabajo. Asimismo, podemos confirmar si se han cumplido los objetivos que nos propusimos al comienzo de la investigación y, en consecuencia, si se han cumplido las hipótesis planteadas.

Seguidamente, se exponen las conclusiones que se extraen de los datos descriptivos obtenidos en el análisis univariado y bivariado; y se analiza la confirmación o no de las hipótesis planteadas en la investigación.

## **2. VERIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS**

En páginas anteriores, se ha recogido ampliamente información en forma de porcentajes, cuadros, gráficas y comentarios de los mismos, sobre los resultados obtenidos en esta investigación. Toda esta información nos permite obtener una serie de conclusiones que vienen a sintetizar las aportaciones más importantes de este trabajo y a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas. Sin embargo, para una correcta interpretación de las conclusiones se hace necesario el conocimiento previo de los datos recogidos en el quinto capítulo de este trabajo.

En este trabajo nos hemos planteado el siguiente objetivo: “Conocer las actitudes que presentan los jóvenes estudiantes hacia el hecho multicultural producido por el aumento de la inmigración en el Principado de Andorra”. Para ello, se ha aplicado una escala de actitudes tipo Likert denominado: “*Cuestionario sobre la diversidad cultural*”, validado por el método de las dos mitades, ya que además de la fiabilidad nos permite conocer la coherencia o

consistencia interna de la misma. Los valores del coeficiente Alpha (0.790) y del coeficiente Spearman-Brown (0.860) obtenidos reflejan una alta fiabilidad. Por otra parte, para favorecer el análisis y la discusión de los resultados obtenidos, los ítems de esta escala han sido agrupados, teniendo en cuenta la prueba de validez de contenido (capítulo 4) que nos permite verificar si miden aquello que queremos medir, en los siguientes factores:

1. *Primer factor. Identidad cultural.* Hace referencia al sentimiento de pertenencia de los grupos a una misma colectividad cultural y abarca los ítems número 5, 6, 10,12, 13 y 16.
2. *Segundo factor. Integración social.* Incluye rasgos de la actitud referidos a la aceptación o rechazo del “otro” que presenta una cultura diferente a la propia. Los ítems que miden este aspecto son el 3, 4, 11,14, 15 y 17.
3. *Tercer factor. Sociedades multiculturales.* En este factor se han agrupado los ítems 1, 2, 7, 8, 9 y 18 que nos han permitido recoger información sobre las relaciones que se establecen en las sociedades mixtas.

Así mismo, estas conclusiones están referidas en su totalidad a los porcentajes de respuestas agrupadas. De modo que las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” se han unificado, al igual que las respuestas “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

## **2.1. IDENTIDAD CULTURAL**

La identidad posee una dimensión individual, ya que se trata de un atributo del individuo. La conciencia de identidad se experimenta desde uno mismo, individualmente. Sin embargo, para comprender el proceso de construcción de las identidades es necesario partir de la realidad social, del

contexto socio-cultural en el que el individuo se desenvuelve. Dicho de otro modo, el concepto de identidad sólo es explicable desde las relaciones sociales, “el yo interior encuentra su hogar en el mundo participando en la identidad de una colectividad –por ejemplo, una minoría étnica, una clase social o un movimiento religioso-“(Kuper, 2001: 271) y se hace individuo en ese proceso. De ahí que, para la mayoría de los autores, referirse a la identidad signifique trazar conceptualmente puentes entre la comprensión de la identidad individual -los sentidos de conciencia de pertenencia que un individuo tiene- y las identidades colectivas -sus referentes grupales-.

### *2.1.1. Análisis univariado de la identidad cultural*

De forma general, en lo que se refiere a la identidad cultural, la actitud que muestran los alumnos de secundaria y bachiller participantes en esta investigación, es muy positiva en todos los aspectos estudiados. Así pues, los alumnos consideran mayoritariamente (50%) que la defensa de las características propias de una comunidad, como son sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua, etc. contribuye a la integración de los ciudadanos de un país. De este modo, se valoran positivamente sus señas de identidad cultural como mecanismo para favorecer la integración, aspecto éste que queda corroborado por el 57,3% de los alumnos que manifiestan estar de acuerdo con que la libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) es el único modo para la supervivencia del mismo.

En esta misma línea, los alumnos rechazan en un 45% que la defensa de la cultura de un pueblo, especialmente de sus tradiciones, costumbres, lengua, religión..., lleva consigo la infravaloración de las otras culturas. De hecho, el 81,4% piensan que el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar. En este sentido, la

defensa de la identidad cultural propia es un derecho del que debemos disfrutar todos, y esto no supone el menosprecio de otras formas culturales.

Otro aspecto que desvela una actitud favorable hacia la conservación de las diferentes identidades culturales, es el hecho de que el 65% de los alumnos considera necesaria la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida para conservar la identidad cultural de cada una de ellas. Sin embargo, su posicionamiento no es sólo hacia la conservación de las distintas identidades culturales de forma “guetizada”, ya que el 62% de los alumnos que respondieron a la escala de actitudes sobre diversidad cultural valora muy positivamente el hecho de que convivir con personas de otras culturas puede ayudarles a descubrir y valorar más la propia cultura.

Únicamente señalar como posible aspecto a tener en cuenta para futuras investigaciones, la existencia de un 21% de alumnos que consideran que la defensa de la propia cultura supone infravalorar otras culturas, adoptando un posicionamiento excluyente respecto de la identidad cultural. De modo que la identidad cultural que les constituye entra en confrontación con otras formas de identidad cultural. Aunque no se trata de un porcentaje que represente la mayoría del colectivo, consideramos que es un dato a considerar por ser el mayor porcentaje de actitud desfavorable hacia la identidad cultural que se ha registrado en este primer factor.

### *2.1.2. Análisis bivariado de la identidad cultural*

Un análisis bivariado de los ítems que componen el factor de identidad cultural nos permite concluir que respecto al género son las chicas las que muestran una actitud más favorable que los chicos hacia el hecho multicultural. A continuación exponemos algunos de los resultados significativos estadísticamente que corroboran esta afirmación:

- Los alumnos de género femenino manifiestan más desacuerdo en la adopción de actitudes etnocéntricas (48,5%): no es necesario infravalorar otras culturas para defender la propia.
- De igual manera, son ellas quienes más se han inclinado hacia actitudes solidarias y en defensa de las identidades culturales, considerando necesario proteger las minorías culturales para conservar la identidad de cada una de ellas. Concretamente el 70,4% de las alumnas lo afirman frente al 58% de los alumnos.
- También son las mujeres, en mayor porcentaje que los hombres, las que defienden que el ser educado en la propia cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar (86,25%).

La variable edad de los alumnos ha sido recogida indirectamente a través del *nivel de estudios*. De los ítems que componen el factor de identidad cultural, esta variable independiente ha sobresalido significativamente en tres ocasiones:

En primer lugar, los estudiantes muestran una mayor tendencia a valorar más positivamente la libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) como mecanismo para garantizar la supervivencia de la misma, conforme van ascendiendo en los niveles escolares, siendo el grupo de 2º de Bachillerato los que están más de acuerdo con esta proposición (68,9%), mientras que el grupo de alumnos de 4º de secundaria son los que están más en desacuerdo (25,7%).

En segundo lugar, cuando se trata de posicionarse sobre si la convivencia con las personas de otras culturas da como resultado valorar más la propia, han sido los alumnos de 18 años los que han optado de forma significativa en mayor medida a valorar favorablemente esta proposición. Este grupo de alumnos que se encuentra en el tránsito de la adolescencia a la

juventud, manifiesta un mayor grado de desarrollo de identidad cultural que las edades inferiores.

De lo dicho hasta el momento podemos concluir que conforme el alumno aumenta en edad, y a su vez, en el nivel de estudios, la actitud positiva hacia la conservación de las propias manifestaciones culturales, así como, hacia la consideración de que la convivencia con otras culturas es valioso para la propia identidad cultural, es mayor. Esto nos indica que las identidades se consolidan y se interiorizan progresivamente conforme el alumno avanza de nivel, involucrándose más los alumnos de los cursos superiores que los inferiores.

En tercer lugar, el nivel de estudios también ha resultado significativo con el ítem que afirma que la defensa por las tradiciones, costumbres y lengua propias de una comunidad contribuye a la integración de sus ciudadanos, siendo el alumnado del menor nivel educativo contemplado, es decir, el de 4º de secundaria, quien mantiene actitudes más favorables en esta proposición, aunque el porcentaje obtenido por estos (57,7%) no dista mucho del obtenido en 2º de bachillerato (55,73%). Es de destacar un grado alto de indiferencia, que en 1º de Bachillerato llega a ser de 44 %; éstos son jóvenes que inician una etapa de estudios muy exigente respecto a la etapa anterior, en ocasiones con un alto grado de fracaso escolar y abandono de estudios, por lo que también les supone problemas de desánimo o de crisis de identidad.

Por otro lado, la actitud del alumnado hacia este primer factor de identidad cultural en función de la nacionalidad del mismo, nos pone de manifiesto, de forma general, que los portugueses tienden a mostrar una actitud más favorable hacia el respeto de otras identidades culturales. El 78,6% de los alumnos de nacionalidad portuguesa está de acuerdo en la necesidad de proteger todas las minorías culturales (portugueses, magrebíes, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas. Entre los motivos que pueden fundamentar esta actitud tan favorable hacia la identidad cultural propia y de los otros, cabe

mencionar que los portugueses es el grupo que mayormente ha emigrado en busca de unas condiciones de vida más favorables económicamente, dejando en muchos casos familia, tipo de vida y de costumbres; son los que más necesidad sienten en que se respeten las propias identidades. Sin embargo, los españoles que residen en Andorra no se encuentran tan desarraigados de su cultura, bien por la proximidad del país de origen o bien porque muchos de ellos son hombres y mujeres de negocios que se han establecido, de manera casi permanente, en la vida empresarial y local. Entendemos que los andorranos son a los que menos les afecta esta cuestión, ya que es el grupo que se encuentra en su propio país.

Por último, si nos atenemos al nivel de estudios de los padres, son los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios, los que más aceptan, por un lado, la protección de todas las identidades culturales, y por otro, el derecho fundamental de toda persona a ser educado en la propia lengua y cultura (83,74%). Sin embargo, los alumnos de padres con estudios universitarios son los que están más en desacuerdo (12%) con esta proposición. Debemos, por tanto, preguntarnos por qué estos alumnos de padre con estudios superiores tienen mayor rechazo hacia otras identidades culturales que el resto de sus compañeros. Podemos encontrar una explicación en el supuesto de que, aceptar otras culturas les suponga ciertos prejuicios a perder la hegemonía de la suya, especialmente, ante la masiva influencia de los inmigrantes, y consecuentemente, los padres más preparados intelectualmente transmitan a sus hijos mayores niveles de actitudes discriminatorias.

Los resultados analizados hasta el momento son coincidentes, en parte, con las investigaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de Andorra en "*El estudio sociológico de la juventud de Andorra. Año 2000*", en el que se ponía de manifiesto que la mayoría de la juventud mostraba una alta preocupación ante cuestiones como el racismo, la violencia y la inseguridad ciudadana.

## 2.2 INTEGRACIÓN SOCIAL

En lo que se refiere al segundo factor, de forma general, los resultados desvelan una actitud favorable de los alumnos adolescentes hacia la integración social de las diferentes culturas. Sin embargo, también se ha contemplado un cierto grado de indiferencia, bastante significativo, en aspectos vinculados más directamente a su vida personal y al contacto con personas de otras culturas. Más en concreto, el análisis descriptivo univariado y los resultados obtenidos del cruce de variables en este factor, ponen de manifiesto que:

- Para la gran mayoría de los alumnos el respeto hacia las diferencias culturales no es una muestra de debilidad (77,24%), siendo las mujeres las que sobresalen significativamente (80%). A pesar de que los alumnos de género masculino contestan mayoritariamente (73,8%) al igual que los de género femenino, se ha registrado un porcentaje nada despreciable de chicos, casi el 16%, que reconocen que es muestra de debilidad respetar otras culturas diferentes a la propia. Por otro lado, son los alumnos cuyos padres presentan un nivel de estudios primarios los que muestran una actitud más positiva hacia el respeto de las diferencias culturales (81%), mientras que los alumnos de padres con estudios universitarios son los que muestran una mayor indiferencia (23,5%), a pesar de que mayoritariamente también señalan ser respetuosos con otras culturas.
- Los alumnos no sólo valoran positivamente el respeto hacia las minorías culturales, sino que, además, el 69,3% de ellos consideran que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece su vida personal. Al respecto cabe señalar que son los alumnos de género femenino (71,7%), los de mayor nivel educativo, es decir, los pertenecientes a segundo de bachillerato (81,66%), y aquellos cuyos padres tienen estudios primarios (71,9%) los que sobresalen

significativamente mostrando una actitud de integración que valora positivamente la convivencia con personas de otras etnias o culturas.

- El 83,84% cree que la enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, eusquera, francés, portugués, árabe...) en sus respectivos territorios, es un hecho normal y positivo para todos. En el análisis bivariado relativo a esta cuestión, los alumnos de 4º de la ESO son los que sobresalen significativamente respecto del resto de niveles educativos contemplados (87,5%).
- La mayoría de alumnos se muestra en desacuerdo ante la proposición: “No me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía” (77,24%), sobresaliendo nuevamente de forma significativa las chicas (82%) respecto a los chicos (71%). Por otro lado, según aumenta el nivel de estudios de los padres, es mayor también el rechazo a compartir el trabajo con los emigrantes. Algo similar sucede con el nivel de estudios de la madre, pero con la diferencia de que aumenta la postura de indiferentes en alumnos cuya madre tiene estudios superiores.
- Sin embargo, cuando hacemos referencia a compartir el tiempo libre con personas de otras culturas distintas a la propia, los alumnos se muestran indiferentes casi en el 60% de los casos. Asimismo, el análisis cruzado de esta proposición con las variables independientes nos permite concluir que son los alumnos de menor nivel educativo, 4º de la ESO, quienes muestran una actitud más favorable hacia la integración de otras culturas en su tiempo libre y personal (35,3%); y conforme los alumnos aumentan de nivel muestran una actitud de alta indiferencia en segundo de bachillerato (65,6%), y negativa a compartir su tiempo de entretenimiento y ocio con otras personas de diferente cultura, en primero de bachillerato (25%). Por otro lado, en lo que respecta a la nacionalidad de los alumnos, a pesar de que todos muestran mayoritariamente indiferencia, los portugueses son los alumnos más

dispuestos a compartir su tiempo libre con otras culturas (33,33%). Los españoles son los que muestran mayor indiferencia, y los andorranos los que manifiestan más negatividad a compartir su tiempo con personas de otras culturas (27,5%).

- De igual manera, los alumnos se muestran mayoritariamente indiferentes ante el desagrado que les ocasiona la insistencia de los medios de comunicación a hablar tanto del respeto hacia las minorías culturales (47%), siendo los alumnos de género masculino los que manifiestan mayor desagrado (30,9%) y los de género femenino las que muestran su disconformidad con esta proposición (37%).
- Por último, el porcentaje más claro y elevado de actitud negativa hacia la integración cultural se ha obtenido en el ítem 15 donde se hace mención a la disposición de los alumnos a compartir el tiempo de entretenimiento y ocio con personas de otras culturas. Concretamente el 17,6% afirma que no comparte su tiempo libre con personas de otras culturas.

### **2.3. SOCIEDADES MULTICULTURALES**

De los 18 ítems que componen esta escala de actitudes, seis están referidos a las relaciones que se establecen en las sociedades mixtas. Los resultados obtenidos en este tercer factor siguen atribuyendo mayoritariamente a los alumnos una actitud positiva hacia la realidad multicultural. Sin embargo, en este factor los datos se encuentran algo más dispersos, llegando a predominar el estado de indiferencia en algunos casos. Más concretamente, el análisis descriptivo univariado pone de manifiesto que:

- Casi la totalidad de los participantes del estudio (92%) manifiesta su acuerdo en que la responsabilidad de hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo de los gobernantes, sino también de los ciudadanos.

- A pesar de que la mayoría de los alumnos muestran su desacuerdo ante la afirmación: “Creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás”, el porcentaje asciende al 56,7%, registrándose también, un 26% de alumnos que considera la convivencia entre culturas algo inútil. Aspecto éste que se corrobora cuando los alumnos muestran mayoritariamente su indiferencia hacia la conservación de la diversidad cultural que existe en el Principado de Andorra (44%) y el 16,5% manifiesta su negatividad hacia esta proposición.
- Otro aspecto importante de las relaciones que se establecen en sociedades multiculturales es la tendencia a considerar que el aumento de inmigrantes procedentes de otros países supone un peligro para la convivencia. Al respecto los datos señalan que casi el 25% de los alumnos considera a los inmigrantes un peligro, mientras que algo menos del 50% muestra su desacuerdo. Esta visión negativa hacia los inmigrantes aumenta cuando se hace referencia a la presencia de minorías o “tribus urbanas”, de modo que casi el 30% considera que se trata de una grave amenaza para la convivencia social, y tan sólo el 40% cree que no son un peligro.
- Por último, los alumnos manifiestan una actitud indiferente acerca de que la promoción de la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) contribuya también a la promoción de las otras culturas (44%), aunque se advierte una fuerte dispersión de los datos, pues el 35% se muestra de acuerdo y el 21% en desacuerdo.

Respecto a los resultados obtenidos del cruce de variables en este factor podemos concluir que:

- Los alumnos de mayor edad muestran una actitud positiva hacia el compromiso civil y de responsabilidad de todo ciudadano, no sólo de gobernantes, para hacer posible una convivencia pacífica en una

sociedad multicultural. Concretamente, el 100% de los alumnos de 18 y 20 años afirma esto. Sin embargo, a pesar de que mayoritariamente se considera beneficioso cualquier acción que vaya encaminada hacia la convivencia pacífica y el respeto entre culturas, casi un 33% de alumnos de primero de bachillerato considera que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás, manifestando, de este modo, actitudes negativas hacia la realidad multicultural.

- Respecto a la nacionalidad de los alumnos, nuevamente los portugueses sobresalen significativamente por su actitud favorable hacia la realidad multicultural existente en el Principado de Andorra. Más específicamente, el 100% de los alumnos portugueses manifiesta que la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos, asumiendo, de este modo, su compromiso social. Asimismo, los alumnos de esta nacionalidad son los que valoran, en mayor medida, las posibilidades de cambio hacia una sociedad en la que se respeten todas las culturas. Es significativa esta postura, considerando que éste es el grupo menos favorecido socialmente. Por el contrario, los andorranos son los más escépticos ante la convivencia pacífica entre culturas ya que creen que siempre una cultura se impone a las otras (32%).
- Ante la consideración de si la diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover, los adolescentes, conforme ascienden en edad, abandonan su posición de indiferencia, predominante en 4ª de la ESO, para posicionarse favorablemente de forma mayoritaria en 2º de bachillerato
- En cuanto a la actitud que tienen los adolescentes hacia el aumento de inmigrantes procedentes de otros países y su implicación en la convivencia, de forma general, no consideran un peligro para la

convivencia el aumento de inmigrantes, siendo el alumnado más tolerante el de 2º bachillerato junto con 4º ESO, ya que aceptan mejor una sociedad pluricultural en la que todos tengan cabida. Profundizando más en este aspecto, ante el ítem “*Considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social*” los alumnos de género masculino mayoritariamente se posicionan de forma positiva, mientras que las mujeres no lo ven un peligro. Una vez más las mujeres presentan una actitud más favorable hacia la realidad multicultural, siendo más tolerantes en aceptar a los grupos considerados alternativos en una sociedad dividida en clases.

De lo expuesto, podemos confirmar que el alumnado manifiesta una actitud de respeto y aceptación hacia las culturas minoritarias, hacia los propios inmigrantes y hacia sus expresiones lingüísticas, culturales y tradiciones. Presenta una actitud de corresponsabilidad cuando se refiere a compartir responsabilidades entre ciudadanos y gobernantes y es tolerante cuando se trata de admitir a los inmigrantes en el mundo laboral o a otros grupos alternativos, como puede ser el caso de las “tribus urbanas”. Finalmente, los alumnos manifiestan actitudes de indiferencia en compartir el tiempo libre con personas de diferentes culturas, en la insistencia de los medios de comunicación en hablar tanto de los inmigrantes y en que el desarrollo de la propia cultura contribuya a la promoción de las otras.

### **3. VERIFICACION DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Una vez recogidos globalmente los resultados principales de nuestra investigación que nos permiten concluir y verificar los objetivos de la misma, cabe preguntarnos acerca del cumplimiento de las hipótesis planteadas en esta investigación. Para ello, dedicaremos este bloque de conclusiones a considerar

si los resultados obtenidos en la investigación confirman o rechazan las hipótesis de partida.

### 3.1. PRIMERA HIPÓTESIS

En relación a la primera hipótesis planteada: “*Mayoritariamente los jóvenes estudiantes manifiestan actitudes de indiferencia ante la realidad multicultural de Andorra. Dicha actitud se detecta por el poco interés que se percibe en ellos/as cuando interaccionan con los jóvenes de otras culturas, no sabiendo apreciar otros valores culturales distintos a los suyos*”, y a partir de los datos obtenidos, puede afirmarse que, en la mayoría de los ítems, los alumnos muestran una actitud *favorable* ante la realidad multicultural, siendo respetuosos con las costumbres, tradiciones, lengua y valores de otras culturas diferentes a la propia. Sin embargo, también se ha registrado un nivel de *indiferencia* a tener en consideración en los siguientes aspectos:

- Cuando se trata de compartir su tiempo de ocio con personas de otras culturas, siendo los alumnos de nacionalidad española y los de menor edad los que se muestran más indiferentes.
- Cuando se les pregunta si les molesta o no la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto de situaciones o personas de otras culturas.

Por todo ello, podemos concluir, de forma general, que los jóvenes estudiantes no manifiestan una actitud de indiferencia ante la realidad multicultural de Andorra, salvo en algunos aspectos concretos, viéndose *rechazada* la primera de nuestras hipótesis de investigación.

### 3.2. SEGUNDA HIPÓTESIS

Respecto a la segunda hipótesis: “*La presencia de personas procedentes de distintos territorios, asentadas en un mismo lugar y constituyendo una sociedad pluricultural, no significa que exista una verdadera convivencia entre ellas*”, ha sido rechazada como puede observarse en los resultados obtenidos en la investigación.

- Los adolescentes no consideran un peligro para la convivencia el aumento de inmigrantes procedentes de otros países, destacando en esta opinión los alumnos del nivel de 2º Bachillerato.
- Tampoco creen que “*las tribus urbanas*” sean un peligro para la sociedad, mostrando las chicas una actitud más positiva que los chicos.
- Son los alumnos de nacionalidad portuguesa los que presentan una actitud más tolerante en cuanto que es posible una convivencia entre las culturas, sin que por ello la cultura mayoritaria se imponga a las demás.
- Por último, los alumnos, en el 91% de los casos, manifiestan que es posible la convivencia entre los ciudadanos y que se trata de una responsabilidad compartida entre gobernantes y ciudadanos.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que los alumnos muestran una actitud favorable hacia la convivencia intercultural, a pesar de que infravaloren las acciones que promueven los gobernantes a favor de las diferentes culturas y la propia. La convivencia entre diferentes culturas será posible siempre que haya una implicación de todos los ciudadanos para que ésta se haga realidad. De igual manera, los alumnos de forma general, aunque en mayor medida los de nacionalidad portuguesa, se manifiestan indiferentes ante el supuesto de que promocionando la propia cultura se contribuya a la promoción de las otras culturas

### 3.3. TERCERA HIPÓTESIS

El análisis de los datos en relación con la tercera hipótesis: “*En la sociedad actual de Andorra se está dando un colectivo de jóvenes desarraigados de sus tradiciones. Por lo tanto consideramos que están desconectados de sus raíces culturales*” nos permite concluir que esta hipótesis se ha visto rechazada, tal y como se muestra a continuación:

- Se constata una actitud positiva hacia el derecho a la expresión en su lengua y su propia cultura, considerando que es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar.
- Asimismo, estiman que convivir con personas de otras culturas puede ayudarles a valorar más la suya propia, obteniéndose los porcentajes más altos en los alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 18 y los 20 años.
- También están muy de acuerdo, especialmente los alumnos de nacionalidad portuguesa, en que la protección de todas las minorías culturales constituye una medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas.
- Respecto a si la libre expresión de la cultura de un pueblo es el único modo para la supervivencia del mismo, la mayoría de los alumnos están de acuerdo, aunque se posicionan más favorablemente los de 2º Bachillerato.
- De forma general, los alumnos consideran que la defensa de la cultura propia y de otras minoritarias, no supone un ataque a las demás culturas.
- Por otro lado, los alumnos creen que respetando la propia lengua y cultura y la de los demás, se crea un clima de tolerancia que predispone a la aceptación intercultural.

Los datos anteriores revelan en los alumnos una actitud favorable hacia la propia identidad cultural, considerando que es un derecho poder expresarse en su propia lengua y formas culturales. Así mismo, sostienen que el estar abiertos a otras culturas no es una forma de negar su identidad cultural, sino por el contrario, de enriquecerla.

### **3.4. CUARTA HIPÓTESIS**

La cuarta hipótesis de esta investigación hace referencia a la influencia que el nivel de estudios de los padres puede tener en la actitud hacia el hecho multicultural y la integración de personas de otras culturas en los estudiantes adolescentes. Concretamente, la hipótesis de partida dice así: *“La adopción de juicios y opiniones de signo contrario (estereotipos, prejuicios) están influenciados por el contexto familiar en el que se desenvuelve el joven, de forma que un mayor nivel de estudios de los padres influiría positivamente en las opiniones y juicios de los hijos hacía las otras culturas”*.

Los datos obtenidos nos permiten concluir que esta hipótesis se ha visto rechazada. Efectivamente, los alumnos de familias con menor nivel de estudios son los que manifiestan una actitud más positiva hacia la integración cultural, como se muestra a continuación:

- Los alumnos que proceden de familias con estudios primarios (71 %), consideran que es posible un mayor enriquecimiento proporcionado por una convivencia intercultural.
- Asimismo, los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios manifiestan actitudes más tolerantes hacia el hecho de compartir el trabajo con personas de otras culturas distintas a la suya, mientras que los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios se posicionan de forma indiferente ante esta proposición.

- Una vez más, los hijos de padres con estudios primarios presentan actitudes positivas hacia la integración del “otro” cultural, considerando que el hecho de proteger las minorías culturales y respetar las diferencias de las diversas culturas no es una muestra de debilidad.
- Por último, respecto del *derecho a ser educado en la propia lengua y cultura*, los valores más altos proceden de alumnos cuyas familias tienen estudios primarios (83 %). Por el contrario, los valores más bajos aceptación y de abstención se dan en los hijos de familias universitarias.

A modo de conclusión: los resultados señalan que son los padres y madres con estudios inferiores los que están transmitiendo a sus hijos la importancia del respeto a las diferencias y el derecho que tiene cada uno a su cultura, en mayor proporción que lo que se transmite en las familias cuyos padres presentan estudios universitarios.

#### **4. LÍMITES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El proceso de investigación desarrollado nos permite conocer, no solamente la búsqueda de respuestas a las preguntas que nos formulábamos sobre la realidad objeto de investigación, es decir, conocer las actitudes que los adolescentes del Principado de Andorra muestran hacia la realidad multicultural existente, sino que además, conforme nos hemos ido adentrando en la realización de este trabajo, se ha desencadenado un proceso de reflexión del que surgen nuevos interrogantes, momentos de dudas, que permiten detectar cuáles han sido los puntos oscuros del mismo.

En toda investigación se hallan presentes unos límites. La tipología de las limitaciones que afectan a una investigación es variada y puede obedecer a diferentes motivos: explícitos o implícitos, intencionales o accidentales. En cualquier caso, la investigación ganará en calidad y claridad cuanto más consciente sea el investigador de las limitaciones de su investigación. Por ello,

conviene que éstos sean explicitados, es decir, controlados, en lo posible, por el investigador. Las limitaciones de la presente investigación, que a continuación se exponen, deben tomarse en consideración para favorecer la discusión, presente o futura, que permita avanzar en el camino de construcción del conocimiento y mejorar otros procesos de investigación con igual o diferente temática.

En primer lugar, en lo que se refiere a las limitaciones relacionadas con el proceso de investigación, cabe mencionar que los resultados podrían haber sido diferentes si en lugar de optar por un modelo teórico sobre las actitudes tripartido o de tres componentes, hubiéramos elegido un modelo unidimensional. Asimismo, el emplear una metodología en la que se recoge en un único momento la medida de las actitudes de los alumnos, presenta también algunas limitaciones, ya que no nos permite conocer la continuidad o estabilidad de la actitud analizada en el transcurso del tiempo. La naturaleza de las actitudes requiere abordarlas desde una perspectiva de amplio alcance temporal, para ver cómo van modificándose o si se mantienen estables en el tiempo.

Por otro lado, la propia escala empleada presenta sus limitaciones pues a pesar de ser un instrumento validado y fiable, se podrían haber empleado otros instrumentos de forma simultánea que nos permitieran cotejar y profundizar en la actitud de los alumnos. De igual manera, como sucede en cualquier proceso de selección, en el proceso de construcción de la escala de actitudes se seleccionan unos ítems y se prescinden de otros. Teniendo en cuenta esto, los ítems que forman la escala de actitudes hacen referencia a tres factores concretos: identidad cultural, integración cultural y sociedad multicultural. Somos conscientes de que podrían haberse empleado otros ítems y haber indagado en otros aspectos.

Otra limitación a tener en cuenta es la posible discrepancia que pueda existir entre los resultados obtenidos del análisis de las actitudes de los adolescentes a través de una escala de actitudes válida y fiable, es decir,

aquello que se manifiesta en la escala y lo que es en realidad su actitud. La deseabilidad social es un peligro que acecha a toda investigación, por eso es importante que existan mecanismos paralelos que nos permitan cotejar los datos obtenidos.

En la recogida de información que nos han aportado los adolescentes estudiantes del Principado de Andorra hacia la diversidad cultural, ésta se ha referido a hechos, opiniones o comportamientos. Los primeros, incluyen características sociológicas, demográficas y estructurales. Las segundas, manifiestan las ideas, creencias, sentimientos, preferencias o intenciones del comportamiento de los encuestados. Mientras que el tercero se refiere a una acción realizada por el sujeto. A pesar de que las opiniones pueden concretarse en un comportamiento, implican más una declaración de intenciones que la ejecución del mismo, de modo que no siempre coinciden estos dos aspectos.

En segundo lugar, existen limitaciones vinculadas al propio investigador. En este sentido, cabe mencionar que la realización de la investigación en un lugar alejado supone cierta desvinculación con la universidad de Murcia y con la dirección de este trabajo, aspecto éste que ha llevado a demorar la realización de la misma más de lo esperado.

Creemos que las limitaciones apuntadas no deslucen la investigación, por el contrario, delimitan el significado de los resultados obtenidos y pueden ser el punto de partida para futuras investigaciones.

De igual manera que hemos presentado los puntos débiles de esta investigación, presentamos también algunos de los aspectos que se consideran más valiosos de la investigación realizada. En primer lugar, uno de los aspectos novedosos de esta tesis es la de haber abordado las actitudes que presentan los alumnos ante el hecho multicultural en la sociedad andorrana, dada las condiciones socio-culturales que presenta y la diversidad cultural existente.

En el Principado de Andorra no existen estudios sobre las actitudes de los jóvenes ante el hecho multicultural, aunque sí hay un estudio sociológico, realizado por el Ministerio de Educación Andorrano, sobre “Las preferencias de los jóvenes en Andorra en el año 2000”. Sabemos que cualquier aportación en el sentido de detectar actitudes en estos jóvenes será bien recibida por las autoridades educativas.

En cuanto a las aportaciones referidas al contenido cabe mencionar que la mayoría de alumnos presentan actitudes acordes con lo que la sociedad espera de ellos, mostrando una actitud positiva hacia la convivencia pacífica, al respeto a las identidades culturales y la integración de las otras culturas. Aunque también han manifestado indiferencia respecto a relacionarse con personas de otras culturas en su tiempo libre; en la insistencia de los medios de comunicación por el tema de la inmigración; en cuanto a la promoción de la propia cultura como medio de proteger a las otras; y a que la diversidad de culturas que hay en Andorra es una herencia que hay que conservar y promover. Dato éste que coincide con la encuesta del Ministerio de Educación en que aparecen un 33 % de conformistas que critican poco a la sociedad, que no pretenden jugar un papel relevante en el futuro y que están poco implicados en asociaciones o en las cuestiones cívico-políticas. Con todo ello, el resultado más sorprendente es que sean los alumnos de padres universitarios o de estudios superiores los que adopten actitudes más contrarias hacia la integración ciudadana, a la identidad cultural y a las sociedades multiculturales.

## **5. PROPUESTAS PARA POSIBLES ESTUDIOS**

Cabe mencionar que la mayoría de las veces, los resultados y conclusiones que se plantean en una investigación no resuelven en su totalidad las cuestiones que propiciaron su nacimiento y desarrollo. Más aún, resultan provisionales y necesitadas de profundización, sobre todo cuando emergen de una realidad amplia y compleja como la que nos ocupa. A su vez,

todo proceso de investigación suscita nuevos problemas e interrogantes, y por lo tanto, es fuente y apertura de nuevas líneas de investigación.

Las líneas de investigación pueden orientarse hacia las direcciones que enumeramos a continuación:

1. Indagar en otras dimensiones de la actitud hacia la realidad multicultural de los adolescentes estudiantes, así como emplear diferentes instrumentos que nos permitan contrastar y profundizar en los resultados obtenidos en esta investigación.
2. Estudiar las actitudes de los padres hacia la diversidad cultural, para poder realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos por los hijos y los obtenidos por los padres.
3. Diseñar y aplicar programas de interculturalidad en el alumnado de secundaria del Principado de Andorra, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación.
4. Analizar la relación que el profesorado mantiene con los alumnos de diferentes culturas.
5. Sería interesante también poder estudiar la actitud que tienen los alumnos hacia la integración en aspectos relacionados con el contexto escolar: integración en equipos de trabajo, grupos de amigos, gestión de conflictos culturales en el aula, etc.
6. En la misma línea, podría llevarse a cabo un estudio que profundizara en el tipo de relación intercultural que se mantiene entre los adolescentes fuera del contexto escolar: la frecuencia con la que existen grupos mixtos, el tipo de relación que mantienen, la estabilidad de estos grupos, los motivos que les une, cómo gestionan sus diferencias culturales, etc.

7. También podría realizarse un estudio histórico de las circunstancias del Principado de Andorra para que éste sea un lugar de encuentro de diferentes culturas, centrándonos especialmente en la nacionalidad española y portuguesa.
8. Por otro lado, no se puede realizar un buen trabajo educativo o llegar a unas conclusiones interculturales si no tenemos en cuenta el entorno familiar al que pertenece el alumno. Los resultados obtenidos señalan que las familias con mayor nivel cultural transmiten a sus hijos actitudes menos tolerantes. Este dato abre nuevas líneas de investigación: programas interculturales para padres, análisis de las actitudes de los padres, análisis de la influencia del contexto familiar en la identidad cultural y la integración de otras culturas, etc.

La diversidad de culturas es una realidad que, aunque no es considerada un fenómeno incipiente en Andorra, tiene un amplio campo de intervención; por lo que, cualquier aportación sería interesante para conseguir una formación cívica y social del joven. Tenemos el deber con los alumnos de otras culturas de que sean tratados como ciudadanos con derechos.

Conocer las actitudes que presentan estos jóvenes ante la interculturalidad es un tema de permanente actualidad. Es necesario seguir investigando en el campo socio-educativo para poder mejorar la convivencia entre todos los grupos culturales, provengan de donde provengan. De esta forma, podemos avanzar en la formación del alumnado, en el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración cultural, en la eliminación de prejuicios y estereotipos culturales y en la reducción de posturas etnocéntricas o injustas contrarias a la igualdad o a la libertad de expresión.

Quiero finalizar estas conclusiones con una reflexión sobre las actitudes adoptadas hacia el pluralismo cultural en una sociedad que está en continúa transformación. No podemos dar por finalizado ningún planteamiento sobre

interculturalidad, ya que debemos hacer un esfuerzo continuado para que seamos capaces de consolidar una convivencia pacífica a través de la aceptación del otro, del diálogo y del respeto mutuo. Quiero dejar constancia de la gratificación personal que me ha aportado la realización de esta tesis por la influencia que ha ejercido en mi tarea profesional. Nunca un trabajo de investigación en el ámbito educativo deja indiferente o es neutral para su autor. Este tampoco. Mi mayor recompensa sería que este trabajo sirva como punto de partida para una mejora de la educación en el Principado de Andorra.



## BIBLIOGRAFÍA



## BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L. (1993) La educación Intercultural como propuesta de integración. En Abad, L., Cucó, A. e Izquierdo, A., *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*, (Madrid, Editorial Popular).
- Abdallah-Preteuille, M. (2001) *La educación Intercultural*. (Barcelona, Idea Book).
- Acevedo Díaz, J.; Acevedo Romero, P.; Manassero Mas, M.; Vázquez Alonso, Á. (2008) Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación de actitudes y creencias CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/Acevedo.PDF> (Consultado 08/05/2008)
- Aikenhead, G.S. (1988). An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 607-629.
- Allport, G.W. (1935) Attitudes. En Murchison (ed.), *A Handbook of Social Psychology*, (Worcester, Clark University Press).
- Altarejos, F., Rodríguez A., Fontrodona J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. (Pamplona, EUNSA).
- Amon, J. (1985) *Estadística para psicólogos*. (Madrid, Pirámide).
- Aristot, A. (2003) *Andorra, el meu país*. (Andorra, Junta de Cultura del Consell General de les Valls).
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A., (1992) *Investigación educativas. Perspectivas y metodologías*. (Barcelona, Labor)
- Arnau, J. (1990) *Diseños experimentales multivariados: alternativa analítica a la investigación psicológica y educativa*. (Madrid, Alianza).
- Barbero, M.I. (1999) *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. (Madrid, UNED)
- Bartolomé, M., Del Campo, J., Sabariego, M. y Sandín, P. (2000) El desarrollo de la identidad étnico cultural en Secundaria a través de la acción tutorial. En CIDE, *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. (Madrid, Secretaria General Técnica del CIDE). Pp.139.
- Bastida, R. (1987) *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. (Andorra la Vella, Grafinter).

- Bastida, R. (2000) L'ensenyament a Andorra, en XXXII, en *Formació y ensenyament a Andorra*, Universitat Catalana d'estiu d'Andorra, (Andorra, Societat andorrana de Ciències).
- Bautista Vallejo, J.M. (2008) *Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico*. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/bautistaactitudes.doc> (Consultado 10/01/2008)
- Becat, J (1991) Introducción a los movimientos migratorios y evolución de la población andorrana. En *Els moviments migratoris a Andorra*, XXIII Universitat Catalana d'estiu d'Andorra. (Lleída, Societat andorrana de Ciències).
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social* (Barcelona, Ariel).
- Bolívar, A. (2001) Globalización e identidades: (Des) territorialización de la cultura, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 2265-288.
- Bonner, J. T. (1982) *La evolución de la cultura en los animales*. (Madrid, Alianza Editorial).
- Breckler, S.J. (1984) Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 47(6), 1191-1205.
- Brinberg, D. (1979) An examination of the determinants of intention behavior: A comparison of two models. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 560-575.
- Buendía, L.; Gonzalez, D. y Carmona, M. (1999) Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria, *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1, 215-236.
- Bueno, G. (1996) *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. (Barcelona, Editorial Prensa Ibérica).
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M<sup>a</sup> A. y Rodríguez, M., (2000) Diagnóstico a la identidad étnica y la aculturación. En CIDE, *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, (Madrid, Secretaria General Técnica del CIDE).
- Camiade, M. (1996) Concepto de identidad a través de la historia andorrana. En *La Identidad nacional*. XXII Universitat Catalana d'estiu d'Andorra. (Lleída, Societat Andorrana de Ciències). Pp. 48.
- Camilleri, C. (1985) *Antropología Cultural y Educación*. (Lausana, UNESCO).
- Camilleri, C. (1989) La notion de culture, *Intercultures*, nº 7, pp.13-26.

- Campbell, D.T. (1963) Social Attitudes and other acquired behavioral dispositions. En Koch, S. (Dir.) *Psychology: A Study of Science*. Vol. 6. (Nueva York: McGraw-Hill).
- Caritas Andorrana (2002) *Andorra, Diagnòstic Social 2001*. (Equipo de investigación sociológica. Andorra, Credit Andorrà y UNESCO).
- Carrera, N. (2002) El fet immigratori. En *Seminari d'Inmigració, Autonomia i Integració*. (Barcelona, Institut d'Estudis Autònoms).
- Casanova, M<sup>a</sup> A. (2005) Las culturas y sus relaciones. En Soriano, E. (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, (Madrid, La Muralla).
- Castiel, C. (2001) Movimientos migratorios y educación. En Soriano, E. (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, (Barcelona, Aula Abierta).
- Castillejo, J.L. (1981) Las actitudes educativas del Profesor. *VII Congreso Nacional de Pedagogía*. (Madrid, C.S.I.S.)
- Castoriadis, C. (1999) *Figuras de lo pensable* (Madrid, Cátedra).
- Centre de Recerca Sociològica, (2001) *Estudi sobre l'oci i el consum cultural a Andorra*, (Andorra, Institut d'estudis andorrans).
- Cobo, J. M. (1993) *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. (Madrid, Endymion).
- Colom, A.J. (1982) *Teoría y metateoría de la Educación*. (México, Trillas)
- Comas, D. y Pujadas, J. J. (1997) *Andorra, un país de frontera. Estudi etnogràfic dels canvis econòmics, socials i culturals*, (Barcelona, Alta Fulla).
- Consejería de Trabajo y Política Social (2005) Plan para la integración social de los inmigrantes de la Región de Murcia 2002-2004. Murcia, Consejería de Trabajo y Política Social. Dirección General de Inmigración, Voluntariado y Otros colectivos <http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/pub/pub-0030.pdf> (Consultado 08/02/2007)
- Costa, F. (2000) Efecto de la globalización en la cultura. En *Formació y ensenyament a Andorra. XXXII Universitat Catalana d'estiu*. (Societat andorrana de Ciències, Lleída).
- Dawes, R. M., y Smith, T. L. (1985). Attitude and opinion measurement. En Linzey y Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology*. Vol. 1, (New Cork, Random House.) pp. 509-566

- Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigaciones en ciencias sociales*. (Madrid, Dykinson.)
- Delgado, M. (1988) *Diversitat i integració. Lògica y dinàmica de les identitats a Catalunya*. (Empúries, Barcelona)
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. (Paris, Flammarion).
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (Madrid, Pirámide).
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, (1980), (Madrid, Editorial Espasa Calpe).
- Diccionario Enciclopédico Universal Gran Vox de Ciencias Sociales. (2004), (Barcelona, Cultural Ediciones).
- Doob, L. (1947) The behavior of attitudes. *Psychology Revue*, 54, 135-156.
- Eagly, A.H y Chaiken, Sh. (1993) *The psychology of attitude*, (Fort Worth, Florida. Harcourt Brase Jovanovich).
- Edward, A.L. (1957) *Techniques of attitude scala constuctio*. (New York, Appleton. Century Crofts Inc.).
- Eiser, J.R. (1989) *Psicología Social*. (Madrid, Pirámide).
- Escalona Victoria, J. L. (2003) Entre Cultura y Tradición. Algunos peligros de la política cultural. *Nuestra sabiduría, revista multilingüe del Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas*. Chiapas, Vol.18, pp.30-35.
- Escámez, J. (1986) La educación en actitudes y valores: una exigencia para el hombre de hoy En Escámez, J. y Ortega, r (1986), *La enseñanza de actitudes y valores*. (Valencia, Nau Llibres).
- Escámez, J. (1995) El marco teórico de las actitudes. En Escámez, J. y Ortega, P., *La enseñanza de actitudes y valores*, (Valencia, Nau Llibres).
- Escámez, J. (1999a) La educación del carácter. En Ortega, P. (coord.), *VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. (Murcia, Caja Murcia).
- Escámez, J. (1999b) Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales. En *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, (Xunta de Galicia. Consellería de Cultura). pp.250
- Escámez, J. (2002) Educación intercultural. En Conill, J. (ed.), *Glosario para una sociedad intercultural*, (Valencia, Bancaza).

- Essomba, M. A. (2005) *Perspectiva crítica de identidad y diversidad: Creando entornos interculturales para la inclusión*. En Soriano, E. (Coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, (Madrid, La Muralla).
- Etxeberría, X. (2004) *Sociedades multiculturales*, (Bilbao. Ediciones Mensajero). pp.121.
- Fazio, R.H. (1989) On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. En Pratkanis, Anthony R. (Ed); Breckler, Steven J. (Ed), *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion*. (NewYork, Lawrence Erlbaum Associates).
- Fermoso, P. (1991) *Cultura*. En Altarejos y otros. *Filosofía de la educación hoy*, (Madrid Dykinson).
- Fernández Díaz, A. (1992), *Interpretación de la fiabilidad en el análisis documental y su incidencia en la investigación cualitativa*. (Madrid, Bordón).
- Ferrer, M<sup>a</sup> R. (1996) Integración de los andorranos de primera generación. En *La Identidad nacional. XXII Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*, (Lleída, Societat Andorrana de Ciències).
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) *Belief, attitudes, intention, and behaviour. An introduction to theory and research* (Massachusetts, Addison-Wesley).
- Forné, M. (1994) Presentació. En *El futur d'Andorra. XXVI Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*, (Lleída, Societat Andorrana de Ciències).
- García Canclini, N. (1989) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, (México, Grijalbo).
- García Falcón, J. M. y García Cabrera, A.M. (1994). Un modelo para diagnosticar la realidad multicultural de las organizaciones. VII Congreso Nacional y IV Hispano-Francés de AEDEM. *La reconstrucción de la empresa en el nuevo orden económico*. (Cáceres, AEDEM). pp. 431-453.
- García García, J. L. (1999) Razones y sinrazones de los planteamientos multiculturalistas En F. J. García Falgas y J. B. Monleón (Eds.) *Retos de la postmodernidad* (Madrid, Trotta).
- García, A. y Sáez, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad, competencia de la educación*, (Madrid, Nancea)
- García, C. (2000) L'ensenyament religiós a Andorra. En *Formació y ensenyament a Andorra. XXXII Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*, (Lleída, Societat Andorrana de Ciències).

- Garza Cuellar, E. (1998) *Comunicación en los valores*. (México, Ediciones Coyoacán).
- Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*. (Barcelona, Gedisa).
- Gómez Dacal, G. (2002) Plan de formación específico para el profesorado español en el Principado de Andorra. *En Seminario de Educación Multicultural*, Andorra, 17 de Abril de 2002.
- González Arencibia, M. (2006) *Globalización cultural: sus interacciones socio-económicas y políticas. Retos para el desarrollo social*. (La Habana, eumed.net).
- González de Cardenal, O. (2002) Educación y educador: los problemas de fondo y los retos de la nueva civilización. *En Jornadas: Educación y educador*. 1 y 2 de marzo, 2002. (Madrid. Consejo Escolar).
- Groeschl, S. y Doherty, L. (2000). Conceptualising Culture. *Cross-Cultural Management – An International Journal*. Vol. 7, Nº 4, 12-17.
- Guerrero, A. (1996) *Manual de Sociología de la Educación*, (Madrid, Síntesis).
- Guillamet, J. (2000) Aproximació a la història social, econòmica i política d'Andorra. *En Formació y L'ensenyament a Andorra". XXXII Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*, (Lleida, Societat Andorrana de Ciències). Pp.182.
- Guitart, R. (2002) *Les actituds en el centre escolar*, (Barcelona, GRAO).
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. (Barcelona, Paidós)
- Hart Dávalos, A. (2004) *Cultura para el desarrollo. El desafío del siglo XXI*. (Universidad de Antioquia).
- Hernández Pina et all, (1994). *Introducción al proceso de investigación en educación*. (Murcia, Doc Policopiado. Universidad de Murcia).
- Hernández, F. (1982) Socialización y cultura. *En Hernández, F. y Mercadé, F. Psicología, Sociología y Psiquiatría*. (Barcelona, Teide).
- Hurtado, S. (2005) *Diáspora, etnicidad y estado de sociedad*. (Caracas, U.C.V. & Goethe Institut).
- Inkeles A, y Levinson, D.J. (1969). National character: the study of modal personality and sociocultural systems. *En Lindsey and Aronson (eds) The handbook of social Psychology*, vol. 4, (Reading MA: Addison-Wesley).

- Jarauta, F. (1999) Sociedad e Identidad. En *Mundialización y conflictos civilizatorios*. XVI Universitat Catalana d'estiu d'Andorra. (Lleída: Societat Andorrana de Ciències).
- Jordán, J. A. (1996) *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*, (Barcelona, CEAC).
- Jordán, J. A. (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, (Barcelona, EDIUOC).
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002) Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol.14, 93-119.
- Kahle, L. y Berman, J. (1979) Attitudes cause behaviors: A cross-lagged panel análisis. *Journal Personality Social Psychology*, 37: 315-321.
- Kahn, J. S. (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. (Barcelona, Anagrama).
- Kerlinger, F. (1985) *Investigación del comportamiento*, (México, Interamericana).
- Kincheloe, J. L (2000) El valor del multiculturalismo. En Kincheloe, J. L y Steinberg, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. (Madrid, Octaedro).
- Kluckhohn, F.R. y Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. (Evanston, Peterson).
- Kroeber, A.L; Kluckhohn, C. (1952) Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum*, vol. 47, no. 1.
- Kuper, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*, (Barcelona, Paídos).
- Kymlicka, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía* (Barcelona, Paidós).
- La Pierre, R. (1934) Attitudes versus action. En N. Fishbein (comp) *Readings in attitude. Theory and measurement*. (New York, John Wiley).
- Lahoz Berral, M.C. (2007) El acto de leer como forma de responsividad ética. *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Lectura y educación"*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lamo de Espinosa, E. (1995) Fronteras Culturales. En *Culturas, estados, ciudadanos; una aproximación al multiculturalismo en Europa*, (Madrid, Alianza Editorial).

- Lemon, N. (1973) *Attitudes and yheir measurement*, (New York, Wiley & Sons).
- Ley de Ordenación Lingüística d'Andorra, (BOPA, 25 de Junio de 1997).
- Ley Orgánica de Calidad de Educación, 2002. (BOE, 24-12-2002).
- Ley Orgánica de Educación, 2006, (BOE, 4-05-2006).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1995. (BOE, 20-11-1995).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990. (BOE, 4-10-1990).
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985. (BOE, 4-07-1985).
- Likert, R. (1967) The method of constructing an attitude scale. En Fishneim, M. (Ed.) *Readigs in Attitude Theory and Measurement* (New York, John Wiley & Sons).
- Linares, P. (2006) Actitudes ante la interculturalidad en estudiantes de Secundaría. *En Inmigración, interculturalidad y convivencia*, V Congreso Nacional. (Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes).
- Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*, (Madrid, Alianza). pp.56.
- Magnusson, D. (1972) *Psicometría diferencial, psicología aplicada*, (México, Trillas)
- Malgesini, G. y Jiménez, C. (2000) *Guía de conceptos sobre inmigraciones, racismo e interculturalidad*. (Madrid, Catarata).
- Mallart, Ll. (1985) *Introducció als estats més petits del món*. (Barcelona. Bosch).
- Mann, S. (2001) *Cyborg*. (Canadá: Anchor Canadá).
- Marín, M<sup>a</sup> A. (2002) La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, (Narcea, Madrid).
- Martiniello, M. (2005) Towards a Post-Ethnic Europe, en Bosswick, Wolfgang, and Husband (eds.), *Comaparive European Reserach in Migration. Diversity and Identities*. Bilbao, University of Deusto.
- Mateu, M. y Luchaire, F. (1999) *La principauté d'Andorra. Hier et aujord'hui*. (París, Económica)

- Medina Brito, M.P. (2006) *Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados*. Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/>(Consultado 2/03/2008)
- Ministeri d'Educació, Joventud i Esports. (1998) *El segle XX a Andorra*, (Andorra, Gover d'Andorra).
- Ministeri d'Educació, Joventud i Esports. (2000) *Estudi sociològic de la joventut d'Andorra*, (Andorra, Gover d'Andorra).
- Molina, J. F. (1994) *Sociedad y Educación: Perspectivas interculturales*. (Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida)
- Montoya Sáenz, J.M. (1993) Algunas reflexiones en torno a la fundamentación de la metodología educativa. En López- Barajas Zayas, E y Montoya Sáenz, J.M. (1993) *I seminario sobre metodología pedagógica*. (Madrid, UNED).
- Morales, P. (1988) *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. (San Sebastián, Tarttalo).
- Morell, A. (1997) Sociedad e Identidad. En *La integració a Andorra. XXIX Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*. (Lleida, Societat Andorrana de Ciències)
- Moreno, A. (1997) La adolescencia como tiempo de cambios. En García, J. A y Pardo, P., *Psicología Evolutiva Tomo II*, (Madrid, UNED). pp. 261-282
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XIV (1), 33-51.
- Mruk, C. (1998) *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica* (Bilbao, Desclée de Brower).
- Mueller, D.J. (1986) *Measuring social attitudes: A hand book for researches and practitioners* (New York, Teachers College Press).
- Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación Intercultural*, (Madrid, Escuela Española)
- Muñoz, B. (2000) *Teodor W. Adorno. Teoría crítica y cultura de masas*. (Madrid, Editorial Fundamentos).
- Musitu, G. y otros (1996) *Educación familiar y socialización de los hijos* (Barcelona, Idea Books).
- Natorp, P. (2001) *Pedagogía Social*. (Madrid, Biblioteca Nueva).

- Novo, R. (2006). Quiebre cultural y angustia social. Casos de inmigración sirio-musulmana en Caracas, Venezuela. *Gaceta antropológica*, nº 22, 10-22.
- Nunnally, L. (1974) *Educational measurement and evaluation*. (Nueva York, Mc. Graw-Hill)
- Ortega Ruiz, P. (1985) La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 1, 111-125.
- Ortega Ruiz, P. (1986) La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía*, 4, 187-201.
- Ortega Ruiz, P. (1999) Interculturalismo y formación para la cultura de la paz en el siglo XXI. En Touriñan, J. M. y Santos M. A., *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, (Xunta de Galicia, Consellería de Cultura).
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez, R. (2001a) *La educación moral del ciudadano de hoy*, (Barcelona, Paídos).
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez, R. (2001b) *Los valores en educación*, (Barcelona, Ariel).
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez, R. (2004) Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 15, 33-56.
- Ortega, P. (2004) Cultura, valores y educación: Principios de integración. Ponencia en el *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad* (Valencia, 13-16 de septiembre de 2004, pp.100).
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Rodes, M<sup>a</sup> L. (2000) Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 12, pp. 45-66.
- Palau, M. (1987) *Andorra. Història, Institucions, Costums*. (Lleida, Ed. Andorra).
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. (Madrid: Rialp).
- Perotti, A. (1997) *Practiquer la diversité culturelle dans les médias et la vie culturelle*, (Strasbourg, Conseil de l'Europe).
- Real Decreto por el que se regula la acción educativa en el exterior, (1993) Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Reeve, J. (1996) *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. (Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.)

- Rockeach, M. (1976) *Beliefs, attitudes and values. Theory of organization and change*. (San Francisco. Jossey-Bass). pp. 214.
- Rodríguez González, A. (1989) Interpretación de las actitudes. En Mayor y Pinillos (eds.) *Creencias, actitudes y valores*, (Madrid, Alhambra).
- Rodríguez, A. (1976). *Psicología social*. (México, Ed. Trillas).
- Rogers, C. R. (1959) *A theory of therapy, personality and interpersonal relationship in Psychology: A study of the Science* (Nueva York, S.Koch, Mc Grw Hill).
- Roque, M<sup>a</sup> A. (2002) La Interculturalitat com a concepte. En *Seminari d'Inmigració, Autonomia i Integració*, (Barcelona, Institut d'Estudis Autonòmics).
- Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J.Rosenberg (eds), *Attitude Organization and Change*, (New Haven: Yale University Press.)
- Sales, A. (1997) *Programas de Educación Intercultural*, (Desclée de Brouwer, Bilbao).
- Sanpedro, J. L. (1999) Mestissatge cultural. En *Mundialización y conflictos civilizatorios. XVI Universitat Catalana d'estiu d'Andorra*, (Lleída, Societat Andorrana de Ciències.)
- Sanvisens, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En Teoría de la Educación I. *El problema de la educación*. Murcia, Límites.
- Savater, F. (2005) Alianza... ¿de qué?, artículo publicado en El Diario Vasco y en El Correo, 4 de septiembre de 2005.
- Schlegel, R. P.; D'avernas, J. R.; Zanna, M.; Ditecco, D. (1987) Predicting alcohol use in young adult males: A comparison of the Fishbein-Ajzen model and Jessor's Problem Behavior Theory. *Drugs-and-Society Sum*; 1(4), 7-24.
- Secord, P.F. y Bachman, C. (1964). *Social Psychology*. (Nueva York, McGrawHill.)
- Shaw ME & Wright JM (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. (New York, McGraw Hill).
- Simone, R. (2000) *La Tercera Fase: formas de saber qué estamos perdiendo*. (Madrid, Taurus).
- Simposi Internacional (1993) *Present i futur dels petits estats europeus*, (Andorra, Banca Mora).

- Smelser, N. J. (1989) Self steem and social problems: An introduction. En: Mecca, A. M. et alii (eds.) *The social importance of self-steem* (University of California Press, Berkeley), pp.294-326.
- Spencer, H. (1862) *First Principles*. (New York, Burt).
- Steiner, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul*. (Barcelona, Gedinsa).
- Summers, G.F. (1976) Introducción. En Summers, G.F. (Dir.): *Medición de actitudes*. (México, Trillas).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Buenos Aires, Paidós).
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. (New York, J.P. Putnam's Sons).
- UNESCO (1982) *Conferencia mundial sobre las políticas culturales (MONDIACULT) y Declaración de México*, 26 de julio - 6 de agosto, (México DF, México).
- UNESCO (2005) *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, (Paris, 20 de Octubre de 2005).
- Van Orden, G. (2006) Multiculturalism. A Destructive New Dogma?. En L. Richard (ed.), *Multiculturalism Observed. Exploring Identity*. (Brussels, Brussels Unibversity Press) pp. 71-98.
- Veen, W. (2002). *Celebrating Homo Zappiens: adapting to new ways of learning using ICT*.  
[http://www.britishcouncil.org/education/conference/2002/seminars/seminar\\_a.doc](http://www.britishcouncil.org/education/conference/2002/seminars/seminar_a.doc) (Consultado 06/11/2007)
- Veen, W. (2003). *New teaching methods for new generations*.  
<[http://fc.noveum.his.se/conferences/ps/nr\\_zappiens.html](http://fc.noveum.his.se/conferences/ps/nr_zappiens.html)>
- Wicker, A.W. (1971) An examination of the 'other variables' explanation of attitude-behavior Inconsistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19: 18-30.
- Wieviorka, M. (2004) La identidad, el sujeto y la democracia, en Medina, A., Rodríguez, A., Ibáñez, A., (Coords.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, (Madrid, Pearson).
- Williams, R. (1976) *Key Words*. (Oxford, University Press).
- Wolf, M. (1978). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. (Barcelona, Paidós).

Worchel, S y Shebilske, W. (1997) *Psicología. Fundamentos y aplicaciones*, (Madrid, Prentice Hall).

Zabalza, M.A. (1998) Evaluación de actitudes y valores. En Medina, A. AAVV. *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos*. (Madrid, UNED).

Zaragoza, J.M. (2003). *Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Tesis Doctoral.

Zimbardo, Ph. y Ebbesen, E.B. (1970) *Influencing attitude and changing behavior*, (California, Addison-Wesley).



## INDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS



---

## INDICE GRÁFICAS

<b>Gráficos</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
1	130	3	Mapa de Andorra
2	132	3	Población en Andorra por nacionalidades
3	135	3	Evolución de la población portuguesa en Andorra
4	149	3	Distribución de alumnos por nacionalidad
5	192	4	Medida de fiabilidad del Cuestionario
6	196	4	Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios
7	196	4	Distribución numérica de la muestra según nivel de estudios
8	198	4	Distribución porcentual de la muestra según edad
9	198	4	Distribución numérica de la muestra según edad
10	200	4	Distribución porcentual de la muestra según género
11	201	4	Distribución numérica de la muestra según género
12	202	4	Distribución porcentual de la muestra según nacionalidad
13	203	4	Distribución numérica de la muestra según nacionalidad
14	203	4	Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios del padre

<b>Gráficos</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
15	203	4	Distribución numérica de la muestra según nivel de estudios del padre
16	205	4	Distribución porcentual de la muestra según nivel de estudios de la madre
17	205	4	Distribución numérica de la muestra según nivel de estudios de la madre
18	211	5	Total respuestas ítem 1
19	211	5	Total respuestas agrupadas ítem 1
20	212	5	Total respuestas ítem 2
21	213	5	Total respuestas agrupadas ítem 2
22	214	5	Total respuestas ítem 3
23	214	5	Total respuestas agrupadas ítem 3
24	215	5	Total respuestas ítem 4
25	216	5	Total respuestas agrupadas ítem 4
26	217	5	Total respuestas ítem 5
27	217	5	Total respuestas ítem agrupadas 5
28	219	5	Total respuestas ítem 6
29	219	5	Total respuestas agrupadas ítem 6
30	220	5	Total respuestas ítem 7
31	220	5	Total respuestas agrupadas ítem 7
32	222	5	Total respuestas ítem 8

---

<b>Gráficos</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
33	222	5	Total respuestas agrupadas ítem 8
34	224	5	Total respuestas ítem 9
35	224	5	Total respuestas agrupadas ítem 9
36	225	5	Total respuestas ítem 10
37	225	5	Total respuestas agrupadas ítem 10
38	227	5	Total respuestas ítem 11
39	227	5	Total respuestas agrupadas ítem 11
40	228	5	Total respuestas ítem 12
41	228	5	Total respuestas agrupadas ítem 12
42	230	5	Total respuestas ítem 13
43	230	5	Total respuestas agrupadas ítem 13
44	231	5	Total respuestas ítem 14
45	231	5	Total respuestas agrupadas ítem 14
46	232	5	Total respuestas ítem 15
47	233	5	Total respuestas agrupadas ítem 15
48	234	5	Total respuestas ítem 16
49	234	5	Total respuestas agrupadas ítem 16
50	235	5	Total respuestas ítem 17
51	236	5	Total respuestas agrupadas ítem 17
52	237	5	Total respuestas ítem 18

<b>Gráficos</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
53	237	5	Total respuestas agrupadas ítem 18
54	243	5	Ítem 5 con género de los alumnos
55	244	5	ítem 6 con género de los alumnos
56	246	5	Ítem 6 con nacionalidad de los alumnos
57	247	5	Ítem 6 con nivel de estudios del padre
58	249	5	Ítem 10 con nivel de estudios de los alumnos
59	250	5	Ítem 12 con género de los alumnos
60	252	5	Ítem 12 con nivel estudios padre
61	254	5	Ítem 13 con nivel de estudio de los alumnos
62	255	5	Ítem 16 con edad de los alumnos
63	257	5	Ítem 3 con nivel de estudios de los alumnos
64	258	5	Ítem 3 con género de los alumnos
65	260	5	Ítem 3 con nivel de estudios del padre
66	261	5	Ítem 4 con nivel de estudios de los alumnos
67	263	5	Ítem 11 con género de los alumnos
68	264	5	Ítem 11 con nivel de estudios del padre
69	265	5	Ítem 14 con género de los alumnos
70	267	5	Ítem 14 con nivel de estudios del padre
71	268	5	Ítem 14 con nivel de estudios de la madre
72	270	5	Ítem 15 con nivel de estudios de los alumnos

---

<b>Gráficos</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
73	271	5	Ítem 15 con nacionalidad de los alumnos
74	272	5	Ítem 17 con género de los alumnos
75	274	5	Ítem 1 con edad de los alumnos
76	275	5	Ítem 1 con nacionalidad de los alumnos
77	276	5	Ítem 2 con nivel de estudios de los alumnos
78	277	5	Ítem 2 con nacionalidad de los alumnos
79	279	5	Ítem 7 con nivel de estudios de los alumnos
80	280	5	Ítem 8 con nivel de estudios de los alumnos
81	281	5	Ítem 9 con género de los alumnos
82	283	5	Ítem 18 con nacionalidad de los alumnos



---

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
1	129	3	Los pequeños estados europeos
2	148	3	Centros del sistema educativo español en Andorra
3	158	3	Escolarización del alumnos del Instituto Español
4	178	4	Coeficientes de fiabilidad
5	179	4	Medida de fiabilidad
6	180	4	Validez de construcción
7	197	4	Nivel de estudios de los alumnos
8	199	4	Edad de los alumnos
9	200	4	Género de los alumnos
10	202	4	Nacionalidad de los alumnos
11	204	4	Nivel de estudios del padre
12	205	4	Nivel de estudios de la madre
13	210	5	Grado de respuesta del cuestionario
14	211	5	Total respuestas ítem 1
15	213	5	Total respuestas ítem 2
16	214	5	Total respuestas ítem 3
17	210	5	Total respuestas ítem 4

---

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
18	217	5	Total respuestas ítem 5
19	218	5	Total respuestas ítem 6
20	221	5	Total respuestas ítem 7
21	222	5	Total respuestas ítem 8
22	223	5	Total respuestas ítem 9
23	226	5	Total respuestas ítem 10
24	226	5	Total respuestas ítem 11
25	229	5	Total respuestas ítem 12
26	229	5	Total respuestas ítem 13
27	231	5	Total respuestas ítem 14
28	233	5	Total respuestas ítem 15
29	234	5	Total respuestas ítem 16
30	236	5	Total respuestas ítem 17
31	237	5	Total respuestas ítem 18
32	243	5	Ítem 5 con género de los alumnos
33	245	5	Ítem 6 con género de los alumnos
34	246	5	Ítem 6 con nacionalidad de los alumnos
35	248	5	Ítem 6 con nivel de estudios del padre
36	249	5	Ítem 10 con nivel de estudios de los alumnos
37	251	5	Ítem 12 con género de los alumnos

---

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
38	252	5	Ítem 12 con nivel de estudios del padre
39	254	5	Ítem 13 con nivel de estudios de los alumnos
40	255	5	Ítem 16 con edad de los alumnos
41	257	5	Ítem 3 con nivel de estudios de los alumnos
42	259	5	Ítem 3 con género de los alumnos
43	260	5	Ítem 3 con nivel de estudios del padre
44	261	5	Ítem 4 con nivel de estudios de los alumnos
45	263	5	Ítem 11 con género de los alumnos
46	264	5	Ítem 11 con nivel de estudios del padre
47	266	5	Ítem 14 con género de los alumnos
48	267	5	Ítem 14 con nivel de estudios del padre
49	268	5	Ítem 14 con nivel de estudios de la madre
50	269	5	Ítem 15 con nivel de estudios de los alumnos
51	271	5	Ítem 15 con nacionalidad de los alumnos
52	273	5	Ítem 17 con género de los alumnos
53	274	5	Ítem 1 con edad de los alumnos
54	275	5	Ítem 1 con nacionalidad de los alumnos
55	276	5	Ítem 2 con nivel de estudios de los alumnos
56	278	5	Ítem 2 con nacionalidad de los alumnos
57	279	5	Ítem 7 con nivel de estudios de los alumnos

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>	<b>Capítulo</b>	<b>LEYENDA</b>
58	280	5	Ítem 8 con nivel de estudios de los alumnos
59	282	5	Ítem 9 con género de los alumnos
60	283	5	Ítem 18 con nacionalidad de los alumnos

## INDICE DE SIGLAS

### SIGLAS

<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>LODE</b>	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación.
<b>LOGSE</b>	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
<b>LOGPEG</b>	Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
<b>LOCE</b>	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
<b>LOE</b>	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
<b>CRES</b>	Centro de Recerca Sociològica
<b>ONU</b>	Organización Naciones Unidas
<b>ONG</b>	Organizaciones No Gubernamentales
<b>GREDI</b>	Grup de Recerca en Educació Intercultural
<b>CAEP</b>	Centros de Atención Temprana Preferente
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro

<b>PLA</b>	Partido Liberal de Andorra
<b>ESO</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>BOPA</b>	Boletín Oficial del Principado de Andorra

## **ANEXOS**

1. Anexo 1: Cuestionario sobre la diversidad cultural
2. Anexo 2: Legislación



## **CUESTIONARIO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL**

En el Principado de Andorra conviven ciudadanos que pertenecen a distintos países (Francia, Andorra, Portugal, España, Marruecos...) y a distintas Comunidades Autónomas españolas (gallegos, andaluces, catalanes, castellanos, etc.). Estos distintos grupos a veces se diferencian entre sí, debido a la variedad de lenguas (español, francés, portugués, catalán, gallego..) y de culturas (costumbres, tradiciones, creencias, religión, etc.) que coexisten, componiendo una diversidad cultural con características propias.

Sobre ello queremos saber tu opinión y te pedimos que contestes al siguiente cuestionario señalando con un círculo la posición que mejor responda a tus actitudes personales respecto a las cuestiones propuestas.

<b>Respuesta</b>	<b>Significado</b>
1	Muy de acuerdo
2	De acuerdo
3	Indiferente
4	En desacuerdo
5	Muy en desacuerdo

DATOS PERSONALES

Centro Educativo				
------------------	--	--	--	--

	4º Eso	1º Bach.	2º Bach.	Otros
Estudios que cursas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Años						
Edad	14	15	16	17	18	19	20

	Hombre	Mujer	Nacionalidad			
Sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> AND	<input type="checkbox"/> ESP	<input type="checkbox"/> PORT	<input type="checkbox"/> OTRAS

Lugar de origen o ascendencia de tus padres		Padre	Madre
	España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Andorra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nivel de estudios de tus padres		Padre	Madre
	Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Secundarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Universitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**CUESTIONARIO**

1. Hacer posible la convivencia y el respeto entre todas las culturas del Principado de Andorra no es sólo responsabilidad de los gobernantes, sino también de los ciudadanos	1	2	3	4	5
2. Creo que la convivencia pacífica y el respeto entre todas las culturas es algo ilusorio e inútil, siempre una cultura, la más fuerte, se impone a las demás.	1	2	3	4	5
3. Considero que la convivencia con las personas de otras culturas enriquece mi vida personal.	1	2	3	4	5
4. La enseñanza de la propia lengua (castellano, catalán, gallego, euskera, francés, portugués, árabe...) en sus respectivos territorios, la considero un hecho normal y positivo para todos.	1	2	3	4	5
5. La defensa de la cultura de un pueblo (tradiciones, costumbres, lengua, religión...) lleva consigo la infravaloración de las otras culturas.	1	2	3	4	5
6. Considero necesaria la protección de todas las minorías culturales (portugueses, magrebies, gallegos, andaluces, etc.) como medida necesaria para conservar la identidad cultural de cada una de ellas.	1	2	3	4	5
7. La diversidad de culturas existente en el Principado de Andorra constituye una herencia que hay que conservar y promover.	1	2	3	4	5
8. Considero un peligro para la convivencia entre todos, el aumento de inmigrantes procedentes de otros países.	1	2	3	4	5
9. Considero que la presencia de minorías o “tribus urbanas” ponen en peligro la convivencia social.	1	2	3	4	5

10. La libre expresión de la cultura de un pueblo (lengua, tradición, costumbres, religión, etc.) es el único modo para la supervivencia del mismo.	1	2	3	4	5
11. Respetar las diferencias culturales es una muestra de debilidad.	1	2	3	4	5
12. Pienso que el ser educado en la propia lengua y cultura es un derecho fundamental que a nadie se le puede negar.	1	2	3	4	5
13. La defensa de las características propias de una comunidad, como son sus tradiciones, sus costumbres, su propia lengua, etc. contribuye a la integración de los ciudadanos de un País.	1	2	3	4	5
14. No me encontraría a gusto compartiendo mi trabajo con personas de otras culturas distintas a la mía.	1	2	3	4	5
15. En mi tiempo libre procuro salir con personas de otras culturas distintas a la mía.	1	2	3	4	5
16. Convivir con personas de otra cultura puede ayudarme a descubrir y valorar más la mía propia.	1	2	3	4	5
17. Me desagrada la insistencia de los medios de comunicación al hablar tanto del respeto a las minorías culturales.	1	2	3	4	5
18. Promocionando la propia cultura (lengua, tradiciones, costumbres, religión, etc.) se contribuye a la promoción de las otras culturas.	1	2	3	4	5

## ANEXO II

### 1 LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación. (BOE, 29 de diciembre de 1978). LODE
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre de 1990). LOGSE
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, 29 de noviembre de 1995). LOPEGCE
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (BOE, 24 de diciembre 2002). LOCE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de Mayo 2006). LOE.
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior y modificada por el Real Decreto 1138/2002.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE, 12 -03-96) de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, (BOE, 8-12-06) en el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO
- Orden 9 de octubre de 1995, por la que se establece el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de Andorra con los correspondientes españoles de educación no universitaria.

- Convenio entre el Reino de España y el Principado de Andorra en materia educativa, firmado en Madrid el 22 de diciembre de 2003 por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Aplicación provisional del 23 de Diciembre de 2004, (BOE del 22 de Marzo de 2005).

## **2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA ANDORRANA**

- Constitución del Principado de Andorra del 28-04-93 (BOPA, 04-05-93)
- Ley Cualificada de educación de 03-09-1993 (BOPA, 28-09-93).
- Ley de Ordenación del uso de la lengua oficial, del 16-12-99 (BOPA, 12-01-2000)
- Ley Cualificada de la Nacionalidad del 5 de octubre de 1995 (BOPA) 05-10-95
- Ley Cualificada de Inmigración del 04-12-2004 que modifica la ley del 14 de Mayo del 2002.

## **3. CONVENIOS BILATERALES**

- Tratado trilateral de buena vecindad, amistad y cooperación entre el Principado de Andorra, el Reino de España y la República Francesa, firmado en París y Madrid el día 1 de junio de 1993 y, en Andorra la Vella, el día 3 de junio de 1993. (BOE, 30-6-93 y 17-3-95).
- Acuerdo entre el Reino de España y el Principado de Andorra relativo al Estatuto del copríncipe episcopal, firmado en Madrid el 23 de julio de 1993. (BOE, 6-5-95).