

## **DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE VALORES POR EDAD Y CULTURA: PRESUPUESTOS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL**

Rosario Arroyo González

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada

### **RESUMEN**

*Este artículo presenta un investigación realizada en un contexto multicultural islámico-occidental concreto (la ciudad de Melilla) con la finalidad de comprobar dos supuestos básicos para el diseño y desarrollo del Currículum Intercultural, a saber: la diferencia y especificidad de cada cultura en sus elecciones axiológicas, así como aquellos valores comunes que comparten todos los sujetos con independencia de su origen cultural.*

*La diversidad y la unidad son los ejes de todo conflicto intercultural y en torno a buscar un equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas las propuestas educativas. Sólo profundizado en las culturas podemos hallar las raíces de la diversidad (desde las que configurar identidades) y de la unidad (desde la que construir un futuro compartido). Sin duda a ese binomio diversidad-unidad sólo puede acercarse el investigador desde los significados de cada cultura que dan sentido a las diferentes formas de vidas, y son sin duda los valores las fuente más importantes de significado y sentido del hombre y las culturas.*

*Esta investigación ha permitido demostrar, por un lado, la dependencia entre valores y cultura en un contexto multicultural concreto y, por otro, destacar los grupos de valores que comparten los sujetos con independencia de su cultura de origen. De este análisis profundo ha sido posible plantear una serie de implicaciones básicas que fundamenten y justifiquen la elaboración de un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla.*

### **ABSTRSACT**

*The present article presents an investigation which took place in a specific islamic-occidental multicultural context: the town of Melilla. Its aim is to prove two basic assumptions for the*

*Intercultural Curriculum, namely: the particularities of each culture's axiological choices and, secondly, the shared values of all individuals, being whatever his/her cultural origin.*

*Diversity and unity are the two axis of the intercultural conflict, and all educative proposals on this matter should deal with the issue of harmonizing these two aspects. And it is just going deeper into the different cultures the way we can find similarities in order to build a shared future. Of course, unity or diversity can only be talked about after a study of values.*

*This research allows to demonstrate the dependence between values and culture in a specific multicultural context, and at the same time, two show the group of values shared by the two cultures. On the basis of this analysis, we have found possible to presentate some basic ideas for the elaboration of a Islamic-Occidental Intercultural Curriculum in Melilla.*

## INTRODUCCIÓN

Contemplar los valores en el currículum supone seleccionar aquellos valores que demanda la sociedad eliminando la posible influencia de sus anti-valores, supone consensuar comunitariamente las jerarquías de valor más apropiadas para el desarrollo integral del ser humano y, por último, supone traducir estos valores a objetivos curriculares y aplicar estrategias metodológicas de educación en valores para enseñarlos en el aula y en el centro, con la Comunidad Educativa.

Los valores de la sociedad actual y el proceso de transmisión de valores del currículum ha sido una preocupación recurrente de los teóricos e investigadores de los últimos años. Así, podemos encontrar análisis de los valores de idearios de centros educativos (Bartolome, 1982), análisis de los valores dominantes y los que permanecen de la Ley General de Educación del 1970 (Salguero, 1998), análisis de los valores en la reforma del Sistema Educativo Español (Llopis 1994), análisis los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas (Peñafiel, 1996). Otros estudios se centran en la evaluación y medida de los valores (Braithwaite, y Scott, 1991), en los test de valores como instrumento para la evaluación (Casares y Collado, 1998, Casares, 1995), la medida de actitudes de cooperación y tolerancia en contextos multiculturales (Sánchez, Mesa y Cabo, 1997, Sánchez y Mesa, 1998). Otro campo de estudio relativo a los valores son los análisis comparativos de valores en jóvenes, adultos y niños como: los valores en la educación de los adolescentes (Gervilla 1985), los esquemas de valores de adultos mayores de 25 años (Villanueva y Saez, 1990), los nuevos valores de los españoles (Andrés Orizo, 1991), análisis de valores en niños de 8 a 10 años (Donoso, 1992), la sociedad española de los 90 y sus nuevos valores (Villalaín, Basterra y Del Valle 1992), los valores de los niños españoles 1992 (Pérez Alonso-Geta, et.al. 1993), análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria (Cabrera et. al. 1995), valores en los jóvenes de fin de siglo (Calvo Díaz, 1996), los valores cívico-sociales en los jóvenes (Hernando, 1996), los valores de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria en Argentina (Porta, 1999).

Por último no podemos dejar de señalar el desarrollo de modelos para la evaluación y la enseñanza de valores como la teoría sobre valores de Rokeach (1973), las eta-

pas del desarrollo moral de Kolberg (1975, 1976), el modelo axiológico de Gervilla (1991, 1993, 2000) en base a un modelo integrado de hombre, entre otros.

## I. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien la implicación de los valores en la educación es reconocida desde el mismo momento en que la educación se convierte en objeto de reflexión, la atención a los mismos para su sistematización e intervención educativa es más reciente. En la actualidad se aceptan los valores como el fin último de cualquier proceso de enseñanza por lo tanto se plantea la necesidad de hacerlos explícitos mediante su sistematización, impregnando de ellos a todos los componentes del currículum pues en los valores residen la fuente de sentido de la comunidad educativa y de la institución escolar como parte de un sistema social que pretende su autorrevisión y transformación. Así pues, cualquier tipo de educación tiene que ser una educación en valores. Partiendo de este supuestos, confirmado por los distintos estudios e investigaciones sobre valores, es posible el análisis de los valores en los individuos con la finalidad de incorporarlos en los procesos de enseñanza (Arroyo, 1999a) de una forma sistemática e intencionada para la optimización del hombre y las sociedades.

La educación intercultural es una propuesta de renovación pedagógica que parte de la toma de conciencia de las diferencias entre los distintos grupos humanos y la valoración de la misma para el desarrollo personal, social y material del ser humano. Supone ante todo la captación de un nuevo valor: la diversidad, ocultado a lo largo de los siglos por el valor de la uniformidad. En la perspectiva intercultural la uniformidad ha sido sustituido por la igualdad entendida, esta última, como el derecho de todos a utilizar y disfrutar de los medios técnico y económicos que garanticen las mismas oportunidades socio-políticas a todos los individuos de la sociedad. La educación intercultural, basándose en este tipo de igualdad, se propone fomentar la diversidad, cultivando la identidad cultural y la interconexión (no integración) o como propone Beck (1998: 26ss) «la globalidad», mediante el conocimiento profundo de cada cultura y el ejercicio de la responsabilidad común en el desarrollo y progreso sostenido de toda la humanidad.

La interculturalidad abandera, ante todo, la diversidad cultural, entendiendo la cultura como una serie de mecanismos de control o programas externos que gobiernan, dan significado y sentido a la conducta del hombre (Geertz, 1997). Estos mecanismos están íntimamente vinculados a los valores que manifiestan una amplia muestra sujetos representantes de dicha cultura. Pretender la interculturalidad es educar en los valores comunes de todas las culturas y en la diversidad de valores de las distintas culturas por lo tanto supone:

- Educar en el relativismo cultural, en el sentido de que ninguna cultura puede asumir la captación y transmisión de todos los valores humanos en su absoluta expresión.

- Entender que los valores son universales, en el sentido en que todos los hombres y todas las culturas pueden captar cualquier valor aunque con distinto contenido que se puede intercambiar, con distinto orden de realización que se puede justificar y comprender y con diferentes formas de expresión que se pueden compartir y gozar.
- La existencia de una unidad, o un terreno común en toda esa diversidad, sobre el que fundamentar la comunicación educativa y el cambio hacia la apertura, manteniendo el equilibrio personal y grupal. Ese terreno común es tan importante como las identidades diferenciadas, pues en el descubrimiento de esa unidad estará la razón del compromiso por el desarrollo compartido. Esa unidad en la diversidad es la que hará posible el intercambio y dará sentido al cambio, hacia nuevas cuotas de unidad y diversidad.

La unidad y la diversidad son los dos ejes del conflicto de la educación intercultural, y buscando el equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas sus propuestas educativas. Para lograr ese equilibrio la diversidad y la unidad, que se experimente, no puede ser superficial y estereotipada sino profunda e interpelante. Esa unidad y diversidad debe ser el resultado de un esfuerzo de búsqueda personal y comunitario de sentido, que puede hallarse de una forma rica, liberadora y estimulante en los valores de cada ser humano y cada cultura.

En consecuencia los presupuestos básicos que hacen posible la educación intercultural serán dos:

- La dependencia de los valores y la cultura que otorga contenidos distintos y jerarquías diferenciadas a los valores captados por cada cultura conformando las identidades culturales.
- Los valores comunes en todas las culturas sobre los que fundamentar una enseñanza compartida que permita llegar a nuevas cuotas de desarrollo, progreso y entendimiento mutuo.

## **2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS VALORES EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL**

Los presupuestos básicos anteriores tienen que ser comprobados en realidades multiculturales concretas, para poder dar sentido y posibilidad a cualquier intervención intercultural. Así pues nosotros nos hemos situado en la ciudad de Melilla, contextos multicultural que podemos caracterizar con los siguientes rasgos:

- En cuanto a la situación educativa-institucional de Melilla a nivel multicultural (Arroyo González, 1994) del total de la población que asiste a un centro educativo oficial, el 69,02% es de origen hispano con rasgos culturales que responden fielmente a la tradición europea occidental cristiana, su lengua es el Castellano,

(lengua oficial) y forman el grupo más numeroso que históricamente han imprimido su sistema organizativo, social, político y religioso a la ciudad de Melilla. El 31,17% lo compone el colectivo «bereber», con lengua propia, el Amazirth, y religión musulmana, formando en su mayoría las bolsas de marginación y pobreza de Melilla.

- Esta situación pluricultural de Melilla a su paso por la institución educativa no parece alterar los estereotipos exogrupales de sus individuos (Sánchez y Mesa 1992) especialmente cuando se ha podido comprobar que muchos de esos estereotipos no son positivos (Mesa, 1988).
- Se da, también, en los centros educativos de Melilla y como síntoma de una realidad fuertemente multicultural, una situación bilingüe de diglosia (Sánchez y Mesa 1996, Arroyo, 1998a) entendida ésta como coexistencia desigual de dos lenguas (Siguan y Makey, 1986) diglosia que se refleja en los datos de fracaso escolar de Melilla, pues en enseñanza primaria, el 29,5% del fracaso total corresponde a alumnos de habla exclusivamente castellana y el 70% de alumnos que utilizan las dos lenguas (Castellano-Amazirth).
- Otro dato es la concentración de la población de origen islámico y occidental en determinados centros educativos, en determinados distritos o barrios, así como, en determinadas modalidades educativas (Arroyo, 1997).

Todos estos datos nos revelan una realidad multicultural en Melilla compleja no ausente de conflictos (Sánchez y Arroyo 1998, 2000) de cuya resolución equilibrada para todos depende el éxito de la convivencia y el desarrollo de la Ciudad. El currículum de Melilla debe asumir la fuente de dichos conflictos que nosotros entendemos que es:

- La falta de identidades culturales sólidas apoyadas en la diversidad de valores culturales.
- La ausencia de metas comunes hacia valores compartidos que posibiliten la participación e igualdad de todos.

Con la intención de resolver dichos conflictos atacando directamente a su origen nos planteamos una investigación cuyas finalidades fueron sintéticamente (Arroyo, 1998b):

- Definir operativamente los valores en base a un modelo integral de hombre y en vista a su educabilidad.
- Describir los valores que expresa con el lenguaje los individuos representantes de una sociedad multicultural islámico-occidental para identificar valores y jerarquías de valor comunes y diferenciales.
- Proponer un sistema de valores surgidos de las expresiones de valor de una comunidad multicultural para fundamentar el diseño y desarrollo del un Currículum Intercultural

### 3. PROCESO METODOLÓGICO

En esta investigación aplicamos un diseño de investigación multimetodológico (Arroyo 1999b, 2000b) que muy brevemente pasamos a describir.

#### 3.1. Hipótesis y variables

Las hipótesis que se formularon fueron hipótesis inductivas surgidas de la observación del comportamiento de los sujetos en el contexto educativo de Melilla y fueron expresadas como sigue (Arroyo, 1998b):

- Hipótesis 1.- *Las frecuencias de categorías de valor expresadas en el lenguaje oral y/o escrito, no presentan diferencias significativa entre los grupos de sujetos relacionados con el sistema educativo de Melilla que por su origen se hallan vinculados a la Cultura Islámica o a la Cultura Occidental.* Esta primera hipótesis se formuló de forma negativa para confirmar (con su refutación aplicando el test de Chi Cuadrado) la dependencia de los valores y la cultura islámica y occidental en el contexto analizado. Es decir, se pretendía demostrar que los representantes de cada cultura expresaban preferencias axiológicas diferentes de acuerdo con la cultura a la que perteneciesen, con lo que quedaría demostrada las diferencias valorativas de la cultural islámica y occidental en Melilla sobre las que sustentar sus identidades.
- Hipótesis 2.- *Es posible hallar grupos de categorías de valor por grupos de edad y totales que por su origen pertenezcan a la Cultura Occidental o Islámica y cuyas frecuencias de expresión en el lenguaje oral y/o escrito, presenten diferencias no significativas.* Este última hipótesis pretendía confirmar la existencia de valores comunes en los sujetos de la Cultura Islámica y Occidental. Es decir valores que estuviesen significativamente presentes en todos los sujetos con independencia de la cultura a la que perteneciesen sobre lo que fundamentar una educación compartida y el desarrollo colaborativo hacia nuevas metas.

El tipo de relación expresada en estas hipótesis son relaciones descriptivas en base a comparaciones entre las medidas de la variable valores, en grupos de sujetos seleccionados según criterios de edad y cultura; por lo que se utilizaron estadísticos descriptivos para establecer la significatividad de las diferencias en las medidas de la variable valores. Pudimos pues distinguir dos tipos de variables en la formulación de esta hipótesis:

- La variable medida que se definió por medio de un «Sistema de Categorías de Valor», elaborado en base a una conceptualización teórica del hombre y a una conceptualización constructivista del valor, y se concretó en un sistema codificado de 11 categorías definidas operativamente y validadas empíricamente:

CUADRO 1  
SISTEMA DE CATEGORÍAS DE VALOR

| Dimensiones de la persona | Categorías de valor    | Subcategorías de valor   | Códigos |
|---------------------------|------------------------|--|---------|
| Cuerpo                    | Vitales                | Necesidades básicas<br>Necesidad de diversión<br>Salud e higiene       | V       |
| Razón                     | Intelectuales/Noéticos | Conocimiento cultural<br>Interés instructivo<br>Ambiente cultural      | I       |
| Relaciones afectivas      | Afectivos              | Relaciones de familia<br>Relaciones de amistad<br>Relaciones de pareja | A       |
| Actividad/Singularidad    | Estéticos              | Belleza<br>Actividad artística   | E       |
| Singularidad              | De desarrollo personal | Felicidad y autonomía<br>Libertad y voluntad<br>Cualidades personales  | D       |
| Singularidad/apertura     | Morales/Estéticos      | Opción por el bien<br>Opción por el deber                              | M       |
| Apertura                  | Sociales               | Grupo social<br>Posición social<br>Mejora social                       | S       |
|                           | Productivos            | Bienes materiales<br>Bienes sociales                                   | P       |
|                           | Trascendentes          | Religiosos<br>Ser supremo  | T       |
| Temporales                | Cambio                 |  | C       |
| Espaciales                | Lugar geográfico       |  | G       |

- Las variables criterio que fueron las siguientes:
  - La cultura, diferenciado dos culturas: a) la Cultura Occidental, que en Melilla viene representada por el llamado colectivo cristiano o de origen hispano y/o europeo, b) la Cultura Islámica, representada en Melilla por el llamado colectivo musulmán, de origen bereber o amazige.
  - La edad de los sujetos. Fueron seleccionados tres grupos de edad para cada una de las culturas: a) niños/as de 9 a 14 años, b) jóvenes entre 15 y 18 años, c) adultos con una edad cronológica superior a los 23 años.

### 3.2. La selección de la muestra

Definida la población como todos aquellos sujetos residentes en la ciudad de Melilla y relacionados con su sistema educativo, bien como clientes (alumnos/as), profesionales docentes (maestros/as y profesores/as) o padres/madres de alumnos/as, estos sujetos tenían que estar vinculados por apellido familiar bien al colectivo de origen hispano, caracterizado como occidental o bien al colectivo de origen bereber o amazige caracterizado como Islámicos. Por las condiciones de la investigación, esto es, imposibilidad de acceso a toda la población y puesto que no se pretendía la generalización de las conclusiones, sino su traducibilidad, se aplicó el siguiente muestreo:

Para la selección de la muestra se eligió, en primer lugar, el «*muestreo basado en criterio*» (Goetz, y LeComte, 1988: 93) para lo que se requirió la definición de un conjunto de atributos o dimensiones para definir con precisión los grupos seleccionados, estos atributos fueron: a) residentes en Melilla, b) alumnos/as, maestros/as o profesores/as y padres/madres de alumnos/as, c) vinculados por apellido familiar a la Cultura Occidental o la Cultura Islámica. En segundo lugar se estratificó esta primera muestra en tres grupos de edad, respondiendo a tres intenciones básicas: 1) hacer manipulable la compleja población delimitada en los criterios anteriores, 2) tratar de representar por tramos de edad todas las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1976) que son distintas formas evolutivas de asumir los valores, 3) reflejar la composición de roles del Sistema Educativo atendiendo a edades que pudiesen expresar la asunción de valores por el lenguaje escrito u oral.

Estos grupos fueron:

1<sup>er</sup> GRUPO: niños/as de los 9 a los 14 años.

2<sup>o</sup> GRUPO: adolescentes o jóvenes de los 15 a los 18 años.

3<sup>er</sup> GRUPO: adultos mayores de 23 años

Para cada grupo de edad se realizó una segunda selección referida al nivel de estudios cursado en los distintos tramos de la enseñanza reglada, con la finalidad de hacer factible la recogida de datos y coherente con los límites de la población, configurando cada grupo de la forma siguiente:

1<sup>er</sup> GRUPO: Alumnos/as de 3<sup>er</sup> Ciclo de Primaria.

2<sup>o</sup> GRUPO: Alumnos/as de 4<sup>o</sup> de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

3<sup>er</sup> GRUPO: maestro/as, profesores/as y padres/madres de alumnos/as que desempeñasen distintos roles sociales y profesionales.

Una tercera selección fue necesaria para decidir los Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria de los que se extraería los grupos de alumnos/as que representarían los grupos 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> definidos anteriormente. En la selección de Centros Educativos se pretendió reflejar la diversidad geográfica, sociocultural y económica de la ciudad de Melilla, así como las distintas formas de distribución de la población Occidental e Islámica en los distintos centros educativos. Los centros seleccionados fueron los siguientes:

1<sup>er</sup> GRUPO: Centros de Enseñanza Primaria:

- Colegio Público «Reyes Católicos». Situado en el distrito n<sup>o</sup>8, en el barrio «Industrial», con 71% de alumnado Occidental y el 22% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «El Real». Situado en el distrito n<sup>o</sup> 7, barrio «El Real» con un 67,9% de alumnado Occidental y un 24,6% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «León Solá». Situado en el distrito n<sup>o</sup>5, en el barrio «Reina Regente» con un 1,28% de alumnado Occidental y un 98,2% de alumnado Islámico. Clase social baja y marginal.
- Colegio Concertado «La Salle-El Carmen», situado en el distrito n<sup>o</sup>2, en el barrio «General Gomez Jordana» con un 89,4% de alumnado Occidental y un 2,88% de alumnado Islámico. Clase social media alta.

2<sup>o</sup> GRUPO: Centros de Enseñanza Secundaria:

- Instituto de Enseñanza Secundaria «Leopoldo Queipo», situado en el distrito n<sup>o</sup>6, en el barrio «Concepción Arenal», con un 77,6% de alumnado Occidental y un 13,1% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Miguel Fernández» situado en el distrito n<sup>o</sup> 7 en el barrio «El Real» con un 72% de alumnado Occidental y un 25% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Enrique Nieto», situado en el distrito n<sup>o</sup>8, en el barrio «Virgen de la Victoria» con un 81,5% de alumnado Occidental y un 14,9% de alumnado Islámico. Clase social media.

La cuarta selección definió la muestra definitiva sobre la que se realizaría el vaciado de datos. Se aplicaron criterios de selección de muestra distintos según el grupo de referencia:

- 1<sup>er</sup> GRUPO: La muestra definitiva estuvo formada por niños/as de entre 9 a 14 años de edad, cursando 3<sup>er</sup> Ciclo de Educación Primaria. En total 20 alumnos/as Islámicos y 19 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 1:

TABLA 1

| n <sup>o</sup> de alumnos/as | «Reyes Católicos» | «El Real» | «León Solá» | «La Salle» |
|------------------------------|-------------------|-----------|-------------|------------|
| OCCIDENTALES                 | 5                 | 5         | 2           | 7          |
| ISLÁMICOS                    | 5                 | 5         | 7           | 3          |

En este caso el muestreo se realizó por «*grupos naturales*» (Ary y otros, 1989: 139), respetando la disponibilidad de los maestros/as que se ofrecieron a participar y la colaboración del director del centro.

- 2º GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, cursando 4º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). En total 34 alumnos/as Islámicos y 33 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 2:

TABLA 2

| nº de alumnos/as | «Leopoldo Queipo» | «Miguel Fernández» | «Enrique Nieto» |
|------------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| OCCIDENTALES     | 9                 | 12                 | 12              |
| ISLÁMICOS        | 10                | 12                 | 12              |

En este caso se realizó un «*muestreo estratificado*» (Ferguson, 1986: 156) en cada Centro de Enseñanza Secundaria con todos los alumnos/as matriculados en 4º de ESO. El muestreo estratificado proporcional es un procedimiento de selección de muestras aleatorias, en la que cada miembro de la población, o muestra más amplia, tiene la misma probabilidad de ser elegido, previa división de la muestra total en subgrupos, estratos o niveles, en este caso Occidentales e Islámicos. Una vez estratificada la muestra total de la que se seleccionará la definitiva, para hacerlo de forma aleatoria en relación a estrato o nivel, se enumeran cada uno de los miembros según un código y se van sacando al azar, de forma que no se repita ningún código, hasta completar la muestra que se quiere extraer. En este caso 12 sujetos de cada nivel o estrato. En cada centro de Secundaria Obligatoria, del total de alumnos/as matriculados en 4º de ESO, se seleccionó una muestra de 24 alumnos/as: 12 caracterizados como Occidentales y 12 Islámicos. La muestra del IES. «Leopoldo Queipo» es más pequeña por la no asistencia de algunos alumnos/as seleccionados el día que se recogieron los datos.

La quinta y última selección es la que se realizó para definir el 3º grupo de la muestra:

- 3º GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por 10 adultos entre 23 y 50 años de edad, 5 pertenecientes a la Cultura Occidental y 5 a la Cultura Islámica, todos ellos nacidos en Melilla de segunda y tercera generación, excepto uno nacido en Rabat. Se distribuyeron por roles sociales y profesionales de la siguiente forma: dos maestros, un director de un centro de Enseñanza Primaria, dos amas de casa, un pequeño empresario y comerciante, un graduado social, un capitán del ejército y escritor, un licenciado en filosofía titular de una academia de enseñanza de inglés y una estudiante de 3º de magisterio y ama de casa. La selección de los sujetos que integraron esta muestra estuvo fuertemente condicionada por la disponibilidad de los mismos, pero en todo momento se ofre-

ció la oportunidad a aquellas personas con un cierto conocimiento de la Cultura Melillense y que por su rol social podrían ser exponente de la variedad de modelos de asimilación de la Cultura Occidental e Islámica en Melilla. La muestra definitiva de sujetos queda reflejada en la tabla 3.

TABLA 3

| Grupos       | Occidentales | Islámicos | Total |
|--------------|--------------|-----------|-------|
| G1º.Niños/as | 19           | 20        | 39    |
| G2º.Jóvenes  | 33           | 34        | 67    |
| G3º.Adultos  | 5            | 5         | 10    |
| Total        | 57           | 59        | 116   |

### 3.3. La recogida de datos

Los datos que se utilizaron en esta investigación para tratar de describir los posicionamientos individuales de la muestra con respecto a valores, fueron las producciones de lenguaje bien oral o escrito de las experiencias de los propios sujetos, expresadas individualmente bien en forma oral o escrita. Para recoger estos datos se aplicó la técnica de la encuesta. La encuesta entendida en su amplio sentido incluye tanto los estudios que utilizan como la técnica de recogida de datos el cuestionario o la entrevista (Buendía, 1993; Hayman 1981; Kerlinger, 1975).

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista (Dodier y Baszanger, 1997) para recoger los datos del grupo de adultos (grupo 3º de la muestra), pues de este grupo interesaba, fundamentalmente, la profundidad de la información, y la extensión de muestra seleccionada era apropiada para poder aplicar esta técnica. Por su estructura se planteó una entrevista de tipo libre, es decir, no hubo un programa de preguntas definido, y el contenido, el orden y la formulación de las mismas estuvo en todo momento en manos del entrevistador y entrevistado. Fue, sin embargo, necesario elaborar una serie de items de contenido que permitiesen al entrevistador recrear las cuestiones metiéndose en la comprensión de la situación y al entrevistado expresarse con más facilidad y profundizar en su experiencia. Estos items se presentan en la tabla 4:

TABLA 4

- Identidad personal frente a la diversidad cultural de Melilla.
- Apreciación de ciertos hechos históricos recientes acaecidos en la Ciudad de Melilla definidos como situaciones de conflictividad étnica.
- Percepción de su propia cultura en todas sus variantes, tradiciones, religión, roles sociales... y la cultura de los demás.

La entrevista siempre finalizó con una serie de preguntas estructuradas en base a la jerarquía de valor de Scheler (1941-42). Este autor asocia a cada valor, previamente jerarquizado, la correspondiente estimación, o efecto emotivo, que produce en el ser humano. Con la intención de explorar el contenido y jerarquización de valores de cada sujeto entrevistado, se ofreció una serie de valoraciones o juicios sobre objetos, personas o situaciones de vida que el entrevistado tenía que identificar, explicar y justificar. Éstos se presentan en la tabla 5:

TABLA 5

|  |
|--|
| ¿Qué es o/y quién es ADECUADO en su vida? ¿Ponga ejemplos? ¿Explique por qué?  |
| — Estas tres cuestiones se aplicaron a cada una de las palabras que siguen:<br>CONVENIENTE/FUERTE/AGRADABLE/SUBLIME/BELLO/VERDAD/JUSTO/<br>BUENO/EJEMPLAR/SANTO. |

El tiempo de duración de cada entrevista osciló entre una hora y dos horas y media dándose, en todo momento, entre entrevistador y entrevistado una situación empática de aceptación, comprensión, sinceridad y confidencialidad.

Para la muestra que integraba el grupo 2º (jóvenes), debido a la amplitud de la misma, se utilizó la técnica del cuestionario (Hayman, 1981) que reproducimos en la tabla 6. Para elaborar esta cuestionario nos basamos en Goetz y LeComte, (1988) que lo define como una entrevista estructurada con preguntas sobre opiniones y valores para descubrir las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias, pensada para ser contestada con el lenguaje escrito de forma individual pero en situaciones de grupo. La edad de los integrantes de la muestra del grupo 2º y su nivel académico aseguraba el dominio de las habilidades lecto-escritoras y la entrevista estructurada garantizaba la expresión de informaciones referidas al objetivo que se perseguía con las cuestiones planteadas. Este cuestionario se pasó a grupos de 24 alumnos/as en presencia del encuestador, ofreciendo una explicación detallada del significado de cada una de las cuestiones a responder para evitar ambigüedades y subjetividades de interpretación.

Para recoger datos de la muestra de niños/as (grupo 1º) fue necesario indagar otras modalidades más acordes con sus habilidades instrumentales en el lenguaje y motivaciones, optando por unas dinámicas de expresión de valores analizadas y propuestas por Donoso, 1992 y Cabrera y otros (1995), que reproducimos en la tabla 7 y 8.

TABLA 6

| <b>CUESTIONARIO-SV.</b>  |  |
|--|--|
| <p><b>OBJETIVO:</b> Este cuestionario pretende obtener información sobre el «nivel de conciencia en valores» de los sujetos encuestados.</p>   | <p><b>INSTRUCCIONES:</b> Conteste cada una de las preguntas en las hojas que adjuntamos, con la máxima claridad y procurando no extenderse demasiado. Algunas cuestiones están divididas en varios interrogantes, su finalidad es que se comprenda mejor la cuestión planteada; se puede contestar por separado o en bloque, incluso dejar preguntas sin contestar. No hay tiempo límite.</p>  |
| <p><b>DATOS PERSONALES:</b><br/>                     Apellidos:..... Sexo.....<br/>                     Fecha de nacimiento:..... Edad .....<br/>                     Estudios que cursa/Profesión .....<br/>                     Centro..... Lugar.....</p>   | <p><b>OBSERVACIONES:</b></p>   |
| <p><b>PREGUNTAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo satisfaces tus necesidades básicas?</li> <li>2. ¿Cómo te diviertes?</li> <li>3. ¿Te gusta tu aspecto? ¿Por qué?</li> <li>4. ¿Qué tipo de vida te gusta imaginar?</li> <li>5. ¿Qué te gusta de la civilización en la que vives?</li> <li>6. ¿Qué trabajo te gustaría tener? ¿Por qué?</li> <li>7. ¿Qué utilidad le darías al dinero?</li> <li>8. ¿Qué cosas comprarías?</li> <li>9. ¿Te gustaría mandar sobre muchas personas? ¿Por qué?</li> <li>10. ¿Mejorarías tu posición social? ¿Cómo?</li> <li>11. ¿Cómo son tus relaciones familiares?</li> <li>12. ¿Tienes amigos? ¿De qué tipo?</li> <li>13. ¿Necesitas a tus amigos? ¿Por qué?</li> <li>14. ¿Qué te da tu familia y amigos?</li> <li>15. ¿Tienes novio/a? ¿Te gustaría tenerlo/a? ¿Por qué?</li> <li>16. ¿Cómo es la naturaleza?</li> <li>17. ¿Cómo son los sentimientos, las personas, la vida?</li> <li>18. ¿Qué actividad artística conoces? Descríbela.</li> <li>19. ¿Para qué es el arte?</li> <li>20. ¿Qué piensas de los artistas?</li> <li>21. ¿Por qué estudias y/o has estudiado?</li> <li>22. ¿Qué asignaturas prefieres y por qué?</li> <li>23. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?</li> <li>24. ¿Qué es la investigación? ¿Qué utilidad tiene?</li> <li>25. ¿Entiendes que haya personas que se pasen la vida estudiando o investigando? ¿Por qué lo hacen?</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>26. ¿Cuáles son tus cualidades personales?</li> <li>27. ¿Qué te falta para ser una persona madura?</li> <li>28. ¿Qué persona/as imitarías? ¿Cómo son?</li> <li>29. ¿Te sientes feliz? ¿Por qué?</li> <li>30. ¿Conoces alguna persona feliz? ¿Cómo es? ¿Qué tiene?</li> <li>31. ¿Tienes alguna comunidad, grupo, asociación etc? ¿Cómo la definirías?</li> <li>32. ¿Necesitas a las personas? ¿Por qué?</li> <li>33. ¿Qué piensas de las normas sociales? ¿Las cumples? ¿por qué?</li> <li>34. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros y vecinos?</li> <li>35. ¿Cómo te gustaría que fuesen?</li> <li>36. ¿Cómo mejorarías este mundo?</li> <li>37. ¿Es posible la justicia? ¿Cómo?</li> <li>38. ¿Es posible la bondad? ¿Quién sería bueno?</li> <li>39. ¿Se puede controlar los propios instintos, sentimientos e intereses? ¿Cómo?</li> <li>40. ¿Es posible pensar en los demás más que en uno mismo? ¿Para qué hacer esto?</li> <li>41. ¿Cuál es el sentido de la vida y el mundo?</li> <li>42. ¿Qué prefieres ser, místico o filósofo? ¿Por qué?</li> <li>43. ¿Qué es el espíritu? ¿Tú tienes espíritu? ¿Cómo es?</li> <li>44. ¿Qué cosas, situaciones o personas te causan admiración?</li> <li>45. ¿Qué esperas en tu vida?</li> </ol> |

TABLA 7

| <b>DINÁMICA 1: «Un mundo creado por mí»</b>   |
|---|
| <p>Esta dinámica se pasó a grupos de 5 niños/as en horas lectivas y en un espacio tranquilo y silencioso. En el procedimiento de aplicación se diferenciaron tres partes:</p> <p>1ª PARTE: Se presentó al grupo la dinámica como un juego en el que habrían de imaginar que su ciudad quedaba totalmente destruida y que ellos serían los responsables de hacerla de nuevo.</p> <p>2ª PARTE: Se propone un «Brain-storming», es decir, exposición rápida por turno de ideas sin ser criticadas, ideas que va anotando el monitor de la dinámica.</p> <p>3ª PARTE: Cada niño/a individualmente redacta, en una hoja en blanco, cómo reconstruiría su ciudad, cómo le gustaría que fuese y qué pondría o quitaría.</p> <p>Esta dinámica permite expresar valores condicionados por un grupo que reflejan el modelo ofrecido socialmente, pero elegidos libremente, sin sugerencia alguna por parte de adultos, y en la medida que exigen un esfuerzo personal de producción, puede reflejar el grado de subjetivación en el niño de los valores sociales.</p> |

TABLA 8

| <b>DINÁMICA 2: «Persona que admiro»</b>  |
|--|
| <p>El número de niños/as implicados en cada sesión no fue superior a 5, y se les pidió que expresaran en una hoja en blanco cómo era la persona a la cual más admiraban, a la que les gustaría imitar o a la que les gustaría parecerse de mayor.</p> <p>Las contestaciones fueron libres, sin ninguna sugerencia por parte de los adultos, no hubo comentarios en voz alta, solamente reflexión y escritura individual.</p> <p>Este tipo de dinámica permite expresar, fundamentalmente, valores vivenciados y observados en otras personas, que son referentes importantes para el propio desarrollo del sujeto. Esta dinámica permite reflejar, también, las posiciones de valor más asumidas por el sujeto a nivel individual.</p> |

### 3.4. Validez y fiabilidad

Para garantizar la validez y fiabilidad de las interpretaciones se aplicó estrategias de triangulación y de saturación:

La triangulación es un procedimiento avanzado por Denzin (1970), quién tomo el concepto de Campbell y Fiske (1959). En esta investigación se aplicó:

- La triangulación de investigadores mediante la aplicación de la técnica el «Juicio de Expertos» para establecer la validez teórica del «Sistema de Categorías de Valor» (cuadro 1) y para validar el cuestionario (tabla 6). Otra tarea de triangulación consistió en la implicación de varios investigadores en la codificación de los documentos que contenía las expresiones verbales de los sujetos integrantes de la muestra.
- La triangulación de diferentes técnicas de análisis con validez y fiabilidad estadística. Estas fueron el «Test de Chi Cuadrado» y la «Operación de Minimalización», aplicados a las frecuencias de códigos de categorías de valor expresadas por los sujetos.

La saturación, que consistió en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins 1989) como se ha puesto de manifiesto en la definición de muestra.

#### **4. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Se aplicó un métodos básico para el análisis de los datos reproducidos en documentos escritos, entendido como un proceso cuyas tareas esenciales fueron:

- Establecimiento de unidades de análisis, estas fueron básicamente las unidades de contexto o producciones individuales (cada entrevista, cuestionario o dinámica) que daba significado a las unidades de registro (la palabra o la frase).
- La definición de la reglas de numeración y recuento. Es decir la frecuencia de aparición de cada categoría de valor y las frecuencias proporcionales.
- La categorización que fue el proceso esencial del análisis de contenido y requirió tres operaciones:
- La clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación fue la elaboración de un sistema de categorías (cuadro 1).
- La codificación: fue la tarea de asignar códigos a cada categoría del sistema anterior para poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, codificando de esta forma el material escrito para su posterior interpretación.
- El inventario en el cual se aislaron las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.

Realizadas estas operaciones se procedió al recuento de las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor expresados por los sujetos que integraron la muestra, es decir el número de veces que una determinada categoría de valor se repetía en las expresiones de cada uno de los sujetos analizados. Con estas frecuencias directas u observadas se elaboraron tablas, que permitieron traducir las frecuencias directas en porcentajes de frecuencia para cada grupo de edad y cultura lo que permitió la comparación de jerárquicas de valor (valores más frecuentes y menos frecuentes

entre los distintos grupos de edad y cultura). Este análisis comparativo de porcentajes de frecuencias siempre estuvo acompañado de un análisis cualitativo referido al contenido o expresiones que cada grupo de edad y cultura otorgaba a los distintos valores (Arroyo, 1998b).

Así, por ejemplo, con respecto a los valores de desarrollo que fueron unos de los valores más frecuentes en todos los grupos de edad y cultura, para poderlos codificar fueron definidos teóricamente de la siguiente forma: *expresiones y/o palabras que hicieran referencia a los sentimientos, intereses, gustos, rasgos de personalidad y carácter de uno mismo y de los demás*. Se diferenció tres subcategorías: a) felicidad y autonomía, es decir *expresiones y/o palabras referidas a la búsqueda de la autorrealización*, b) libertad y voluntad, es decir *expresiones y/o palabras referidas al control externo y/o interno de la vida en todas sus dimensiones, y a la toma de decisiones ante diversas alternativas*, c) cualidades personales o *expresiones y/o palabras referidas a la percepción personal de uno mismo y en los demás de capacidades, habilidades, experiencias y orientaciones físicas, emocionales y sociales*.

En el inventario se recogió las expresiones más comunes que de los sujetos de la muestra habían utilizado para referirse a este tipo de valores (ver tabla 9):

TABLA 9

|   |
|---|
| <b>VALORES DE DESARROLLO PERSONAL:</b> gustos, experiencia, estados de ánimo, sentimientos, carácter, intereses, raíces, personalidad, capacidades, valores personales, problemas.  |
| <b>FELICIDAD Y AUTONOMÍA:</b> feliz, felicidad, tener sueños, vocación, tener lo que uno quiere, independencia, ser lo que uno quiere, intentar proyectos y metas, ser uno mismo, sentirse realizado, llegar a ser, desear, caminar solo, no pedir nada, aspiraciones, sentirse pleno/lleño, querer algo, tenerlo todo, vivir tu propia vida, satisfecho.   |
| <b>LIBERTAD Y VOLUNTAD:</b> control, imposición, obedecer, hacer caso, ponerse a prueba, liberación, libertad, cumplir metas, hacer lo que uno quiere, solucionar lo propios problemas, conseguir algo, elegir, decidir, dar fruto, opciones, poder hacer, luchar por algo, superarse, ser dueño de uno mismo.  |
| <b>CUALIDADES PERSONALES:</b> orgulloso, interesante, generoso, aficiones, atractivo, sin miedo, amables, parecerse, honrado, contento, tranquilo, estar en paz, esperanza, confianza, apasionado, noble, simpático, alegre, risueño, fuerte, listo, travieso, egoísta, agradecida, decepcionarse, impresionarse, agobiarse, estupendo, sinceridad, desprecio/ aprecio, contradicción, motivarse, salirse de lo normal, agradecido, extrañar, prudente, defenderse, suave, debilidad, fortaleza, constancia, asumir, estabilidad, coherencia, dolor, seriedad, práctico, leal, lo que me gusta, se me da bien, tímido, admirar, noble, relajante. |

La expresión de estos valores en los distintos grupos y culturas presentaron matices diferenciales:

En las expresiones de los niños musulmanes predominaron las referencias a la felicidad y la autonomía con expresiones del tipo<sup>1</sup>: «...*que vivan muy felices...*» (Anexo I. León Solá: fila 39) ... «*me gustaría ser como ella y haría lo que fuera por poder ser así...*» (Anexo I. Real: fila 86-87). En los niños occidentales destacaron los valores referidos a cualidades personales en expresiones de tipo: «*La personas serían nobles, amables.... simpáticas, alegres, risueñas, fuertes...*» (Anexo I. La Salle-El Carmen: fila 28- 29-30).

En los jóvenes islámicos predominaron expresiones sobre valores de desarrollo referidos a la libertad y la voluntad con expresiones como: «...*No me gusta mandar en la personas ni que las personas manden en mí...*» (Anexo II. C2: fila 29). «...*en el cual yo me siento libre*». (Anexo II. C6: fila 48-49). Los jóvenes representantes de la Cultura Occidental, presentaron fuerte conciencia de valores de desarrollo, referido traducidos en expresiones como: «*gustos*», «*experiencias*», «*estados de ánimo*», «*sentimientos*», «*carácter*», «*intereses*», «*raíces*», «*personalidad*», «*capacidades*», «*valores personales*», «*problemas*»... Los de la felicidad y autonomía los expresan de la siguiente forma: «...*porque quiero valer para algo*» (Anexo II. C52: fila 63), «...*ser yo misma...*» (Anexo II. C53: fila 116).

En los adultos representantes de la Cultura Islámica, los valores de desarrollo se destacaron los valores de libertad y voluntad con expresiones del tipo: «*Y a mí lo que me hizo luchar por ...*» (Anexo III. E7-M: fila 204). «*Que el hombre siga libre, sea libre...*» (Anexo III. E8-M: fila 376). En los adultos occidentales destacan las expresiones referidas cualidades personales con expresiones del tipo: «...*yo soy optimista...*» ( Anexo III. E2-O: fila 329), «...*la fortaleza tiene que estar por dentro...*» ( Anexo III. E3-O: fila 665-666).

Sirva esto a modo ilustrativo pues es imposible presentar en este artículo el análisis cualitativo de todos los valores. Sin embargo, nos vamos a detener en uno de los aspectos más interesantes de nuestra investigación que enlaza con el tema de este artículo, esto es, la necesidad de fundamentar de forma clara y objetiva un Currículum Intercultural en la diversidad y la unidad de valores culturales de un contexto concreto, en esta caso la ciudad de Melilla, lo que nos conduce a la necesidad de comprobar las hipótesis que plantea esta investigación. Para ello se aplicó dos técnicas estadísticas las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor, expresados por los sujetos que integraron la muestra. Estas técnicas estadísticas fueron:

- El «Test de Chi Cuadrado». Con este tests tratábamos, por un lado, de confirmar que, efectivamente, los distintos grupos de edad de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla expresan frecuencias de valores diferentes, por lo tanto, que estos dependen de la cultura de los sujetos que los expresan y que esta dependencia aumenta con la edad.
- La «Operación de Minimalización». Con esta prueba pretendimos triangular los resultados del test de Chi Cuadrado, comparando a la vez los seis grupos de edad y cultura (niños, jóvenes, adultos, islámicos-occidentales) para identificar valores con frecuencia significativa y no significativa para todos los grupos, lo que determinaría los valores comunes y los diferentes según la cultura.

1 Las expresiones que recogemos son extraídas de los anexos recogidos en Arroyo, 1998b.

#### 4.1. El test de chi cuadrado

«El test de chi cuadrado es un estadístico que indica la discrepancia entre ciertas frecuencias observadas (empíricas) y las que se hallarían (teóricas o esperadas) de ser cierta una determinada hipótesis» (Saenz, 1991: 126). Es una prueba que trata de demostrar la independencia de dos variables por lo tanto se formula en forma negativas (no existen diferencias significativa), pues su confirmación demostraría que las diferencias encontradas se deben a la azar o a las fluctuaciones de la muestra, si las diferencias son significativas (refutación de la hipótesis nula) entonces podríamos afirmar que las diferencias son debidas a la dependencia de las variables.

Es la prueba de significatividad más apropiada para categorías discontinuas. La aplicación de este test exigió la realización de una serie de operaciones:

- Fue necesario construir una tabla de contingencias para cada grupo de edad y por culturas con las frecuencias directas de cada categoría de valor y calcular las frecuencias esperadas, utilizando el «teorema del producto de probabilidad» (Ferguson, 1986: 221, Saenz, 1991: 127).
- Posteriormente se calculó el valor de «Chi Cuadrado» (Saenz, 1991: 128) con los grados de libertad asociados para un nivel de significación requerido.
- Finalmente se comprobó si el valor de «Chi Cuadrado» excedía el valor crítico o requerido para el nivel de confianza determinado (Tablas de Fisher, y Yates, citados por Ferguson 1986: 548), para establecer si las diferencia entre la frecuencias observadas y las esperadas eran significativas, es este caso no podían ser explicadas por las fluctuaciones de la muestra, ni debidas al azar, por lo que asumiendo un error razonable podríamos decir que esas diferencias se podrían deber a la variable dependiente, en esta caso la cultura.

##### 4.1.1. Tablas de contingencia en niños jóvenes, adultos y muestra total

La tablas de contingencia 1, 2, 3 y 4 presentan el cálculo de los datos necesarios para llegar al «Chi Cuadrado» que aparece en la última celda (de arriba abajo) de la última columna (de derecha a izquierda).

Como se puede comprobar en la tabla de contingencias 1, para un nivel de significación del 0,05 el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 18,31) es mayor que el «Chi Cuadrado» obtenido. Esto significa que no existen diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las teóricas o esperadas de la muestra de sujetos de niños/as de Melilla. Por lo tanto se puede aceptar la independencia de las variables «valores» y «cultura» para los niños que integraron la muestra.

En la tabla de contingencias 2, que compara las frecuencias observadas y esperadas en las categorías de valor de los jóvenes Islámicos y Occidentales, el «Chi Cuadrado» es menor que el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 29,59) para un nivel de significación del 0,001. Esto significa que sólo se pueden aceptar la hipótesis nula (no existen diferencias significati-

vas) a un nivel de error muy alto por lo que se demuestra que si existen diferencias significativas en los valores y que éstas se deben a la variable dependiente, es decir la cultura.

En la tabla de contingencias 3, el «Chi Cuadrado», calculado con las frecuencias en valores de los representantes adultos de la Cultura Islámica y Occidental, es mayor que todos los valores críticos del «Chi Cuadrado» para cualquier nivel de significación. Esto quiere decir que las diferencias son muy significativas entre los valores por lo tanto se puede afirmar que las variables «valores» y «cultura» para estos sujetos son dependientes y su dependencia es mayor que en el caso de los jóvenes.

Igual ocurre con los datos de la tabla 4, que en su caso compara las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos.

Se confirma cómo el «Chi Cuadrado» es mayor al aumentar la edad de la muestra, lo que da indicios de que las diferencias son mayores, y por tanto, también la dependencia de las variables (categorías de valor y cultura) al aumentar la edad de los sujetos estudiados.

Con esto podemos concluir que la hipótesis primera de esta investigación sólo se acepta en el caso de las muestras de niños y niñas, y queda refutada para las muestras de jóvenes y adultos. Con lo que queda demostrado que las diferencias de expresión de valores en todas las muestras de sujetos de Melilla se deben a la cultura de los sujetos que expresan dichos valores, excepto en los niños. Puesto que las diferencias valorativas están íntimamente relacionadas con la construcción de identidades culturales, parece lógico que los niños no presenten diferencias significativas en sus valores en función de su cultura en la medida que aún no han definido dicha identidad.

TABLA DE CONTINGENCIAS 1: NIÑOS/AS

| Categorías     | FO.I. | FO.Oc | FI+FOc | FE.I   | FE.Oc  | XI     | XOc    | XI+XOc |
|----------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Vitales        | 107   | 123   | 230    | 114,19 | 115,81 | 0,45   | 0,45   | 0,90   |
| Intelectuales  | 37    | 21    | 58     | 28,80  | 29,20  | 2,33   | 2,30   | 4,63   |
| Afectivos      | 18    | 27    | 45     | 22,34  | 22,66  | 0,84   | 0,83   | 1,67   |
| Estéticos      | 18    | 21    | 39     | 19,36  | 19,64  | 0,10   | 0,09   | 0,19   |
| Desarrollo     | 49    | 52    | 101    | 50,15  | 50,85  | 0,03   | 0,03   | 0,06   |
| Morales        | 58    | 44    | 102    | 50,64  | 51,36  | 1,07   | 1,05   | 2,12   |
| Sociales       | 86    | 71    | 157    | 77,95  | 79,05  | 0,83   | 0,82   | 1,65   |
| Productivos    | 62    | 67    | 129    | 64,05  | 64,95  | 0,07   | 0,06   | 0,13   |
| Transcendentes | 3     | 3     | 6      | 2,98   | 3,02   | 0,00   | 0,00   | 0,00   |
| Cambio         | 20    | 15    | 35     | 17,38  | 17,62  | 0,40   | 0,39   | 0,78   |
| Geográficos    | 37    | 58    | 95     | 47,17  | 47,83  | 2,19   | 2,16   | 4,35   |
| Total          | 495   | 502   | 997    |        |        | 8,3095 | 8,1937 | 16,50  |

Chi Cuadrado= 16,503      gl= 10      Sig: 0,05

TABLA DE CONTINGENCIAS 2: JÓVENES

| Categorías     | FO.I | FO.Oc | FI+FOc | FE.I   | FE.Oc  | XI      | XOc     | XI+XOc |
|----------------|------|-------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|
| Vitales        | 386  | 385   | 771    | 383,72 | 387,28 | 0,01    | 0,01    | 0,02   |
| Intelectuales  | 352  | 275   | 627    | 312,05 | 314,95 | 5,11    | 5,07    | 10,18  |
| Afectivos      | 359  | 382   | 741    | 368,79 | 372,21 | 0,26    | 0,26    | 0,52   |
| Estéticos      | 100  | 146   | 246    | 122,43 | 123,57 | 4,11    | 4,07    | 8,18   |
| Desarrollo     | 595  | 609   | 1204   | 599,22 | 604,78 | 0,03    | 0,03    | 0,06   |
| Morales        | 312  | 330   | 642    | 319,52 | 322,48 | 0,18    | 0,18    | 0,36   |
| Sociales       | 357  | 327   | 684    | 340,42 | 343,58 | 0,81    | 0,80    | 1,61   |
| Productivos    | 196  | 199   | 395    | 196,59 | 198,41 | 0,00    | 0,00    | 0,00   |
| Transcendentes | 63   | 77    | 140    | 69,68  | 70,32  | 0,64    | 0,63    | 1,27   |
| Cambio         | 158  | 158   | 316    | 157,27 | 158,73 | 0,00    | 0,00    | 0,00   |
| Geográficos    | 31   | 48    | 79     | 39,32  | 39,68  | 1,76    | 1,74    | 3,50   |
| Total          | 2909 | 2936  | 5845   |        |        | 12,9159 | 12,7971 | 25,71  |

Chi Cuadrado= 25,713      gl= 10      Sgn: 0,001

TABLA DE CONTINGENCIAS 3: ADULTOS

| Categorías     | FO.I | FO.Oc | FI+FOc | FE.I   | FE.Oc  | XI       | XOc      | XI+XOc |
|----------------|------|-------|--------|--------|--------|----------|----------|--------|
| Vitales        | 157  | 206   | 363    | 158,75 | 204,25 | 0,02     | 0,02     | 0,03   |
| Intelectuales  | 221  | 313   | 534    | 233,53 | 300,47 | 0,67     | 0,52     | 1,19   |
| Afectivos      | 134  | 133   | 267    | 116,77 | 150,23 | 2,54     | 1,98     | 4,52   |
| Estéticos      | 23   | 57    | 80     | 34,99  | 45,01  | 4,11     | 3,19     | 7,30   |
| Desarrollo     | 200  | 244   | 444    | 194,17 | 249,83 | 0,18     | 0,14     | 0,32   |
| Morales        | 166  | 115   | 281    | 122,89 | 158,11 | 15,12    | 11,75    | 26,87  |
| Sociales       | 189  | 452   | 641    | 280,33 | 360,68 | 29,75    | 23,12    | 52,87  |
| Productivos    | 77   | 138   | 215    | 94,02  | 120,98 | 3,08     | 2,39     | 5,47   |
| Transcendentes | 347  | 109   | 456    | 199,42 | 256,58 | 109,22   | 84,89    | 194,11 |
| Cambio         | 125  | 215   | 340    | 148,69 | 191,31 | 3,77     | 2,93     | 6,70   |
| Geográficos    | 74   | 222   | 296    | 129,45 | 166,55 | 23,75    | 18,46    | 42,21  |
| Total          | 1713 | 2204  | 3917   |        |        | 192,2172 | 149,3957 | 341,61 |

Chi Cuadrado = 341,6130      gl: 10

TABLA DE CONTINGENCIAS 4: MUESTRA TOTAL

| Categorías     | FO.I | FO.Oc. | FE+FOc | FE.I   | FE.Oc  | XI       | XOc    | XI+Oc  |
|----------------|------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|
| Vitales        | 650  | 708    | 1358   | 646,23 | 711,77 | 0,02     | 0,02   | 0,04   |
| Intelectuales  | 610  | 609    | 1219   | 580,08 | 638,92 | 1,54     | 1,40   | 2,94   |
| Afectivos      | 511  | 542    | 1053   | 501,09 | 551,91 | 0,20     | 0,18   | 0,38   |
| Estéticos      | 141  | 224    | 365    | 173,69 | 191,31 | 6,15     | 5,59   | 11,74  |
| Desarrollo     | 844  | 905    | 1749   | 832,29 | 916,71 | 0,16     | 0,15   | 0,31   |
| Morales        | 536  | 489    | 1025   | 487,76 | 537,24 | 4,77     | 4,33   | 9,10   |
| Sociales       | 632  | 850    | 1482   | 705,24 | 776,76 | 7,61     | 6,91   | 14,52  |
| Productivos    | 335  | 404    | 739    | 351,67 | 387,33 | 0,79     | 0,72   | 1,51   |
| Transcendentes | 413  | 189    | 602    | 286,47 | 315,53 | 55,89    | 50,74  | 106,63 |
| Cambio         | 303  | 388    | 691    | 328,82 | 362,18 | 2,03     | 1,84   | 3,87   |
| Geográficos    | 142  | 328    | 470    | 223,66 | 246,34 | 29,81    | 27,07  | 56,88  |
| Total          | 5117 | 5636   | 10753  |        |        | 108,9698 | 98,935 | 207,90 |

Chi Cuadrado= 207,9049 gl: 10

#### 4.1.2. Tablas de datos en niños, jóvenes, adultos y muestra total con valores seleccionados

Para comprobar la segunda hipótesis de esta investigación se construyeron las tablas de datos que presentamos seguidamente con la ayuda de un programa informático: STATGRAPHICS (González y otros, 1994: 142). En las tablas 5, 6, 7 y 8 se calcularon los «Chi Cuadrado» para las frecuencias de las categorías de valor que presentaron diferencias no significativas a un nivel de significación superior al 0,95 en los niños/as, los jóvenes, los adultos y la muestra total de representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla. Es decir se seleccionaron aquellos valores que en el análisis anterior nos sugería que no estaban condicionados por la cultura, por lo tanto podrían formar los valores comunes para cada grupo de edad y para la muestra total y se volvió aplicar el tests de Chi Cuadrado para confirmar esa independencia entre dichos valores y la cultura.

TABLA DE DATOS 5: NIÑOS/AS

| Categorías     | Chi Cuadrado | Df. | Significación. |
|----------------|--------------|-----|----------------|
| Transcendentes |              |     |                |
| Desarrollo     |              |     |                |
| Productivos    | 0,1837       | 4   | 0,99           |
| Estéticos      |              |     |                |
| Vitales        |              |     |                |

TABLA DE DATOS 6: JÓVENES

| Categorías   | Chi Cuadrado | Df. | Significación. |
|--|--------------|-----|----------------|
| Productivos<br>Cambio<br>Vitales<br>Desarrollo<br>Morales<br>Afectivos | 0,6071       | 5   | 0,98           |

TABLA DE DATOS 7: ADULTOS

| Categorías | Chi Cuadrado | Df. | Significación.           |
|------------|--------------|-----|--------------------------|
| Vitales    | 0,2607       | 1   | 0,61                     |
| Desarrollo | 0,1930       |     | 0,66 corrección de Yates |

TABLA DE DATOS 8: MUESTRA TOTAL

| Categorías                         | Chi Cuadrado | Df. | Significación. |
|------------------------------------|--------------|-----|----------------|
| Vitales<br>Desarrollo<br>Afectivos | 0,1080       | 2   | 0,95           |

Como podemos comprobar, las categorías seleccionadas en todas las tablas de datos no presentan diferencias significativas para un nivel de significación igual o superior al 0,95 excepto en los adultos, donde se han hallado dos categorías de valor (vitales y de desarrollo) que no presentan diferencias significativas para un nivel de significación del 0,66. Las tablas de datos anteriores confirmaron la hipótesis tercera de esta investigación al demostrar que:

- Las muestras de niños/as representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura, sobre todo, a la hora de expresar valores trascendentes, de desarrollo, productivos, estéticos y vitales.
- Las muestras de jóvenes representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura a la hora de expresar valores productivos, valores de cambio, vitales, de desarrollo, morales y afectivos.
- Las muestras de adultos representantes de la cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia casi absoluta de su cultura a la hora de expresar valores vitales y de desarrollo.

- Las muestras totales de representantes de la cultura Islámica y Occidental de Melilla no presentan diferencias significativas a la hora de expresar valores vitales, de desarrollo y afectivos.

Así pues, los valores para los cuales todas las muestras de edad no presentan diferencias significativas, es decir, se comportan como si pertenecieran a una misma cultura, son los valores de desarrollo y vitales, ambos presentes en todos los análisis, pudiéndose identificar otro grupo de valores como son los productivos y los afectivos que se repiten en al menos dos grupos de muestras como valores independientes de la cultura.

#### 4.2. La operación de minimalización

Para profundizar en la dependencia (valores diferentes según la cultura) e independencia (valores comunes) de los valores y culturas en las muestras de sujetos analizados con fiabilidad y validez se decidió utilizar el programa de ordenador AQUAD3.0 de Huber (1991). La principal cualidad por la que se decidió aplicar este programa fue por su Operación de Minimalización (Huber 1991, Huber y Marcelo 1990). La Operación de Minimalización del programa AQUAD3.0 sigue las reglas del «Álgebra Booleana» y nos permitió transformar las frecuencias de valores en combinaciones de valores de forma binaria (Mayúscula=significativo; minúscula=no significativo). Para ello fue necesario elaborar dos tablas:

- La tabla de datos 9 que transformó las frecuencias de cada categoría de valor en medidas comparables y estandarizables.
- La tabla de datos 10 que transformó las frecuencias de valor en códigos de verdad o falsos lo que nos indicaría si las categorías de valor tenían una presencia significativa o no en los distintos grupos analizados. Esta tabla caracterizó 5 combinaciones de categorías de valor con presencia significativa y no significativa:

TABLA DE DATOS 9  
MATRIZ DE DATOS ESTANDARIZADOS C:\AQD\ARROYO.DTN

| Condición     | V.  | I   | A   | E   | D   | M   | S   | P   | T   | C   | G   |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Niños/as is.  | 112 | 92  | 88  | 106 | 91  | 110 | 108 | 112 | 94  | 93  | 103 |
| Niños/as occ. | 115 | 83  | 91  | 106 | 91  | 97  | 100 | 115 | 94  | 88  | 114 |
| Jóvenes is.   | 97  | 106 | 112 | 99  | 113 | 106 | 94  | 96  | 95  | 97  | 87  |
| Jóvenes occ.  | 97  | 98  | 115 | 114 | 115 | 106 | 91  | 96  | 97  | 97  | 90  |
| Adultos is.   | 90  | 109 | 100 | 84  | 96  | 101 | 91  | 87  | 122 | 106 | 95  |
| Adultos occ.  | 90  | 112 | 94  | 91  | 94  | 80  | 117 | 93  | 100 | 119 | 111 |

TABLA DE DATOS 10  
 EDITAR VALORES DE VERDAD/ AQUAD V 3.0 \* GLH TUEBINGEN 02-90 \*

Line 1 Col 1 Indent insert  
 Fichero : c:\aqd\ARROYO.wtp1  
 Cant. de condiciones: 11  
 C. d. combinaciones : 5  
 Cantidad de dígitos : 1

|                             |                                      |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| Combinación. 1. ViaEdMSPtCg | 2: Niños/as islámicos y occidentales |
| Combinación. 2. VIAEDMsPtCg | 1: Jóvenes islámicos                 |
| Combinación. 3. VIAEDMsPTCg | 1: Jóvenes occidentales              |
| Combinación. 4. vIAeDMspTCg | 1: Adultos islámicos                 |
| Combinación. 5. vlaedmSpTCG | 1: Adultos occidentales              |

La combinación 1, que aparece dos veces se refiere a los códigos de los valores de las muestras de niños/as islámicos y occidentales, y cómo se puede comprobar estos dos grupos tienen la misma caracterización con una presencia significativa de valores vitales (V), estéticos (E), morales (M), sociales (S), productivos (P) y geográficos (G), sin embargo, no es significativa la presencia de valores intelectuales (i), afectivos (a), de desarrollo (d), trascendentes (t) y de cambio (c).

La combinación 2 y 3 caracteriza el grupo de jóvenes Islámicos y Occidentales.

- La combinación 2, referida al grupo islámico, expresa una presencia significativa de valores vitales (V), intelectuales (I), afectivos (A), estéticos (E), de desarrollo (D), morales (M), productivos (P) y de cambio (C), mientras, que manifiesta presencia no significativa de valores sociales (s), trascendentes (t) y geográficos (g).
- La combinación 3 referida al grupo de jóvenes occidentales tiene los mismos valores significativos y no significativos que el grupo de jóvenes islámicos (combinación 2), excepto en la categoría de valor trascendente, que fue significativa para el grupo de jóvenes occidentales (T) y no significativa en el de jóvenes islámicos (t).

La combinación 4 y 5 caracteriza los grupos de adultos islámicos y occidentales, y se puede comprobar que las discrepancias son mayores que en los grupos de jóvenes y niños/as. Estos dos grupos de adultos tienen los siguientes valores significativos: valores intelectuales (I), trascendentes (T) y de cambio (C), y los siguientes valores no significativos: vitales (v), estéticos (e) y productivos (p). Estos dos grupos de adultos divergen en valores afectivos, de desarrollo y morales que son significativos en los adultos islámicos y no significativos en adultos occidentales; mientras que los valores sociales y geográficos son significativos para los occidentales y no significativos para los adultos islámicos.

## **5. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LAS DIFERENCIAS Y ENCUENTROS AXIOLÓGICOS EN LAS CULTURAS ISLÁMICA Y OCCIDENTAL**

Los análisis estadísticos (Test de Chi Cuadrado y Operación de Minimalización) de las frecuencias de los valores en las muestras de sujetos seleccionados en Melilla y su interpretación integrada, nos permite concluir lo siguiente:

- Que para el grupo de niños/as las diferencias en los valores expresados no se debe a su pertenencia a culturas diferentes. Esta conclusión es coherente con la Operación de Minimalización, en la que se había podido comprobar que los niños/as Islámicos y Occidentales de las muestras analizadas en Melilla tenían la misma caracterización de valores significativos y no significativos.
- Para los grupos de jóvenes y adultos se puede afirmar que las variables valores y cultura son dependientes, es decir, que las diferencias en las frecuencias de valores expresados por estos sujetos se debe a que pertenecen a diferentes culturas; hecho que viene también confirmado por el análisis de «Minimalización», en el que las caracterizaciones de valores significativos y no significativos son diferentes en los jóvenes y los adultos, dependiendo de su cultura.
- Al comparar las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos, las diferencias se muestran también significativas. Se concluye, pues, que las diferencias en valores expresadas por todos sujetos de la muestra analizada se deben a su cultura. Se confirma, también, que esa dependencia entre valores expresados y cultura es mayor al aumentar la edad de los sujetos de la muestra cuyas frecuencias se están comparando. Igualmente, esta conclusión es coherente con la Operación de Minimalización, con la que se puede comprobar mayores diferencias en las combinaciones de valores significativos y no significativos de los grupos de adultos que en el de jóvenes mientras que los niños presentan la misma combinación.
- Al identificar valores, en todos los grupos de muestra de edad, independientes de la cultura de los sujetos, podemos asegurar que existen valores comunes a las distintas culturas de Melilla, hecho que viene confirmado por la presencia de valores significativos comunes en todos los grupos de edad y cultura.
- Los valores de desarrollo, vitales y afectivos forman parte de los valores cuyas frecuencias proporcionales no presentan diferencias significativas en el «Test de Chi Cuadrado» para la muestra total de sujetos analizada, y los valores productivos, junto con los valores de desarrollo y vitales, forman parte de los valores que no presentan diferencias significativas en los grupos de niños/as y jóvenes islámicos y occidentales. Además, las frecuencias de los valores los valores productivos y vitales son significativos (en la «Operación de Minimalización») tanto para los niños como para los jóvenes de la Cultura Islámica y Occidental.

## 6. IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

De las conclusiones anteriores se pueden extraer dos implicaciones educativas esenciales. En primer lugar queda demostrada las diferencias valorativas de dos grupos culturales y que estas diferencia dependen de su cultura, este hecho justifica la posibilidad y necesidad de construir identidades culturales diferentes en el currículum.

Pero existe una implicación mucho más importante, que entendemos conecta con la propia esencia de la educación y la interculturalidad para poder construir contextos de aprendizaje compartidos, y es el haber demostrado que existe de un terreno axiológico común a la Cultural Islámica y Occidental de Melilla en el que fundamentar el diseño de un Currículum Intercultural.

Los valores que deben configurar el terreno común sobre el que edificar el Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla son los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos pues es el bloque de valores que forma la base de significados compartidos fundamentalmente por los niños/as y jóvenes analizados con independencia de su cultura, y son estos los protagonistas de la implementación del Currículum Intercultural que se pretende diseñar. Sobre estos valores compartidos que posibilitan el entendimiento, la comprensión, la comunicación y el diálogo, se podrán captar otros valores nuevos y clarificar lo valores que son diferentes.

Si el Currículum Intercultural debe conectar con el mundo de experiencias de los sujetos para crear identidad mediante el aprendizaje significativo, qué duda cabe que las primeras redes de significación se deben edificar sobre los valores vitales, de desarrollo y productivos, y, si se pretende una educación en valores es imposible olvidar la conexión de estos con las emociones y los sentimientos, presentes, fundamentalmente, en la modalidad axiológica de los valores afectivos.

De los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos, que formaban el «terreno común» del Currículum Intercultural Islámico-Occidental, por los análisis realizados, se comprueba que los valores de desarrollo no son significativos para los niños/as islámicos y occidentales; y los adultos islámicos, pero sí lo son para los jóvenes islámicos y occidentales y los adultos occidentales. Igual ocurre con los valores afectivos. Esta situación sugiere la necesidad de clarificar los valores de desarrollo y afectivos en la Comunidad Educativa de cada Centro Escolar responsable del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, previamente a su inclusión como fundamentadores del Currículum Intercultural, pues, son valores captados por todos los sujetos de las diferentes edades y culturas, pero que pueden presentar algún tipo de conflicto en los matices de su contenido cultural. Se trataría de determinar el contenido exacto de cada valor para cada cultura. Por ejemplo, en cuanto a los valores afectivos sería conveniente clarificar cómo se entiende y se viven la relaciones familiares y/o la pareja en el Islam y en la Cultura Occidental, qué significan el sentido global de la vida, qué modalidades de relación existe para cada cultura.

Se trataría en definitiva, de decidir el contenido común de los valores de desarrollo y afectivos a incluir en el Currículum Intercultural con el máximo respeto hacia otras

opciones, que bien la cultura Islámica o la Cultura Occidental podrían considerar como válidas, especificando las circunstancias y explicando el sentido de estas variantes en la forma global de entender cada valor en cada cultura.

Así, por ejemplo, en lo que respecta a los valores de libertad-voluntad (una subcategoría de valores de desarrollo), tanto en el Islam como en Occidente, pretenden la autoafirmación del ser humano, es decir, que llegue a ser «el mismo». Este sería el contenido común de estos valores, tanto en un sujeto islámico como un occidental, sin embargo, el islámico insistirá más en la necesidad del esfuerzo, el control y la templanza para someter la voluntad personal a la Voluntad Divina, garante, en última instancia, de la libertad de todos. Por su parte, un sujeto occidental insistirá más en la capacidad de elección y decisión personal. Pero, a poco que reflexionemos, no son valores enfrentados, sino contenidos de un mismo valor complementarios, pues no existe decisión libre sin control personal, al igual que todo acto de voluntad personal es un acto de elección entre varias posibilidades. En definitiva, conocer la perspectiva islámica y occidental del valor libertad-voluntad permite captar, de una forma más rica y completa, todos los matices de su contenido.

Traducir estos valores a finalidades educativas y objetivos de cada área sería el reto de cada equipo educativo, para lo cual podemos encontrar algunas orientaciones en Arroyo (2000a).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ándres Orizo, F. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: SM.
- Arroyo González, R. (1994). Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. *Emare*, 9, 49-66.
- Arroyo González, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural*. Melilla: Ayuntamiento de Melilla.
- Arroyo González, R. (1998). *Propuesta de valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Arroyo González, R. (1999a). Los valores y su sistematización para la enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 145-167.
- Arroyo González, R. (1999b). Integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa. En *Homenaje al Profesor Óscar Sáenz Barrio*. (pp. 53-70). Granada: Dpto. De Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Arroyo González, R. (2000a). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arroyo González, R. (2000b). Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 1-28
- Arroyo González, R. (2000c). Factores asociados a la diglosia. El caso de Melilla. En Salvador Mata, F.; Peñafiel Martínez, F., Muñoz Cabello, M., Fernández Alonso, J.A. (coord). *La intervención logopédica*. (pp. 195-202). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ary, D., Cheser Jacobs, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación Pedagógica*. México: McGRAW-HILL.

- Bartolome Pina, M. (1982). Análisis de valores a partir de documentos educativos. En Bartolomé, M. (coord.). *Modelos de investigación educativa*. (pp. 247-293). Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Braithwaite, V.A. y Scott, W.A. (1991). Values. En Robinson, J.P., Shaver, P.R., Y Wrightsman, L.S. (eds.). *Mesures of Personality and Psychological Attitudes*. (pp. 661-753). San Diego: Academic Press.
- Buendía Eismar, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Cabrera, F., Espin, J.V., Marín, M<sup>a</sup>.A. y Rodríguez Lajo, M. (1995). Análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria. En *Actas del VII Seminario Nacional de Investigación Educativa* (pp. 109-121). Valencia: AIDIPE.
- Calvo Díaz, A. (1996). Valores en los jóvenes de fin de siglo. *Aula Abierta*, 67, 109-121.
- Campbell D.T y Fiske D.W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait- Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 9, 81-105.
- Casares García, P. y Collado Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 237-258.
- Denzin, N.K. (1970). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Dodier N. y Baszanger, I. (1997). Totalisation et atérité dans l'enquête ethnographique. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 1, 37-76.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en Educación y Psicología*. Madrid: Anaya.
- Fernández Soria, J.M. (1999). Modernización, globalidad y prioridades de la política educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. 178-179, 263-318.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de la culturas*. Octava Edición. Barcelona: Gedisa.
- Gervilla, E (1985). *Los valores en la educación de los adolescentes*. Granada: Ave-María.
- Gervilla, E (1991). *El animador/perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- Gervilla, E (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanza de Régimen General. *Revista Española de Pedagogía*, 195, 269-289.
- Gervilla, E (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y la educación*. Barcelona: Herder.
- Goetz, J.P. y LeComte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Carmona, A., Vera Vera, J.F., García López, P.A., Torrecilla De Amo, D., Maldonado Jurado, J.A., Rueda García, M<sup>a</sup> Del M., Arcos Cebrian, A. Ollero Hinojosa, J. y Torres Ruiz, F. (1994). *Métodos estadísticos con Statgraphics*. Granada: Universidad de Granada.
- Hayman, J.L. (1981). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernando Sanz, M. (1996). Los valores en la juventud actual. *Revista de ciencias de la educación*, 169, 117-126.

- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Huber, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador: Principios y manual del paquete de programas AQUAD3.0*. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo.
- Huber, G.L y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 8, 69-84.
- Kerlinguer, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Iberoamericana.
- Kohlberg, L. (1975). El enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral, en Jordan J.A y Santolaria, F.F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. (pp. 84-114). Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L (1976). Estadios Morales y Moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Llopis Blasco, J.A. (1994). *Los valores en la reforma del Sistema Educativo Español. Estudio para una educación en valores*. Tesis Doctoral (Microfichas).Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.
- Mesa, M<sup>ª</sup>C. (1988). Estereotipos culturales. *Publicaciones*, 13-14, 53-78.
- Peñafiel, Martínez, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral (Microfichas). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Alonso-Geta, P.M<sup>ª</sup>, Marín Ibáñez, R. y Vázquez Gómez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles 1992*. Madrid: SM.
- Porta Vázquez, L.G. (1999). *El mundo actual. Valores e implicaciones educativas de los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria en Mar de Plata (Argentina)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Salguero Salguero, M. (1998). Valores dominantes y lo que permanece de la ley general de educación de 1970. *Revista de Ciencias de la Educación*. 174, 218-235.
- Saenz Barrio, O. (1991). Investigación cuantitativa-experimental. En Saenz Barrio, O. (dctor.). *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. (pp. 101-134). Murcia: Alcoy.
- Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (1998). Los conflictos en las sociedades y contextos educativos multiculturales. En Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A. y Sola Martínez, T. (coor.). *En foques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales*. (pp. 323-334). Granada: G.E.U.
- Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (2000). El conflicto islámico-occidental desde la perspectiva intercultural. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 13, 143-163.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa, M<sup>ª</sup> C. (1992). La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla. En VV.AA *Educación Multicultural e Intercultural*. (pp. 178-186). Granada: Impredisur.
- Mesa, M<sup>ª</sup>C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Sánchez, S. y Mesa, M<sup>a</sup>C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada, colección EIRENE.
- Sánchez, S., Mesa M<sup>a</sup>.C. y Cabo, J.M. (1997). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Revista de Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, 14, 81-97.
- Siguan, M.y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Villalaín Benito, J.L., Basterra Pérez, A. y Del Valle López, J.M. (1992). *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores*. Madrid: SM.
- Villanueva Bea, P. y Saez Gracia, A. (1990): Los valores de un grupo de alumnos de educación permanente de adultos. Aspectos diferenciales en hombres y mujeres. *Revista de Investigación Educativa*. 8, 16, 217-222.