



## IDENTIDAD Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES (*Identity and intercultural competencies*)

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

**Leonor Buendía Eisman** ([lbuendia@ugr.es](mailto:lbuendia@ugr.es))  
**Daniel González González** ([danielg@ugr.es](mailto:danielg@ugr.es))  
**Teresa Pozo Llorente** ([mtpozo@ugr.es](mailto:mtpozo@ugr.es))  
**Christian A. Sánchez Núñez** ([cas@ugr.es](mailto:cas@ugr.es))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

Our purposes are: (1) to identify the personal and familial circumstances related to the process of social integration of the immigrants in Granada, (2) to know their expectations of personal and social promotion, (3) as well as to identify the development of intercultural competencies as base for the constant reconstruction of the identity. The groups of study have been three: maghrebian immigrants, latinamericans and the east European. The methodology employed has been interviews and questionnaires. In the results we afford important information for the characterization of immigration in Granada and the intercultural competencies for a social and cultural integration of inmigrants

### Keywords

Intercultural education, Intercultural competencies, Identity, Sociolabor expectations and Sociocultural integration.

### Resumen

Nos proponemos los siguientes objetivos: Identificar las circunstancias personales y familiares relacionadas con el proceso de integración social de los inmigrantes en Granada, conocer sus expectativas de promoción personal y social, así como identificar el desarrollo de competencias interculturales como base para la constante reconstrucción de la identidad. Tres han sido los colectivos de estudio: inmigrantes magrebíes, latinoamericanos y europeos del este. La metodología utilizada ha sido la entrevista y el cuestionario. En los resultados aportamos importante información para la caracterización de la inmigración en Granada y las competencias interculturales para una integración social y cultural de los mismos.

### Descriptores

Educación intercultural, Competencias interculturales, Identidad, Expectativas socio-laborales e Integración socio-cultural.

## INTRODUCCIÓN

El crecimiento del fenómeno migratorio internacional está produciendo grandes cambios en las sociedades contemporáneas; cambios relacionados con la diversidad cultural que no se pueden explicar estrictamente desde la perspectiva de las relaciones socia-

les como se había hecho hasta ahora. Nuestra sociedad es consciente de que en su interior se están produciendo unas transformaciones que van más allá de la estricta dimensión socio-económica y que tienen que ver con los movimientos identitarios en los que intervienen procesos de globalización, etnonacionalismos y en los que se cruzan la perte-

nencia étnica, la pertenencia de clase y la de género.

Estos cambios han transformado nuestra sociedad, concebida en términos monoculturales, en una sociedad multicultural donde la amplitud de los fenómenos migratorios y las reivindicaciones identitarias y nacionalistas ponen de manifiesto la pluralidad cultural existente en las sociedades modernas.

Sin embargo, nuestra sociedad tiene experiencia histórica en diversidad cultural: judíos, árabes, indios, gitanos,... nos han permitido saber en determinados momentos lo que supone la convivencia con otras culturas; pero, de todos son conocidas las respuestas que históricamente se le ha dado a estas circunstancias: guetos, expulsiones, conversiones forzadas, genocidios, limpiezas étnicas, estatutos para salvaguardar la pureza de sangre, marginación, explotaciones, prejuicios racistas y xenofobia.

Para Alegret (1998) el contexto sociopolítico actual, las democracias parlamentarias y la existencia de una Constitución garantizan la convivencia y el diálogo entre culturas, evitando las respuestas históricas a esta situación y de las que, afortunadamente, la inmensa mayoría nos sentimos avergonzados. Sin embargo, esto no es suficiente, es necesario apostar de manera unánime y profunda por el modelo intercultural como una propuesta importante y necesaria para la vida sociocultural, política y educativa actual.

Como señalan Besalú, Campani y Palaudorrios (1998:7), aunque el fenómeno migratorio ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede reducirse a la cuestión de la inmigración y la incorporación de los hijos de los inmigrantes en la escuela. El debate sobre la interculturalidad ha sido impulsado desde la década de los sesenta por diversos y complejos procesos socioculturales, entre otros:

- La reemergencia en los años 60 y 70 de las culturas minoritarias nacionales territorializadas y su reivindicación del derecho a una expresión cultural autónoma; tendencia que en los 70 y 80 se traduce en la reivindicación del derecho a la diferencia y en los 90 desarrolla un tipo de comunitarismo hostil a los “otros”, los inmigrantes, los extranjeros,...
- El impacto sobre las culturas nacionales y regionales de la integración europea.
- La acelerada movilidad de las poblaciones, la reducción de las distancias físicas, el aumento del racismo, la xenofobia y los conflictos culturales.
- El establecimiento definitivo de los inmigrantes en la Europa del norte y el paso de “tierra de emigración” a “tierra de inmigración” de la Europa del sur.

Como vemos, son muchos los procesos implicados en el origen del debate intercultural; sin embargo, el considerable incremento en las últimas décadas de los movimientos migratorios y de los procesos de estabilización de las poblaciones inmigrantes, han convertido este fenómeno en pieza protagonista del debate intercultural.

Así pues, abordar el tema de la interculturalidad es abordar el fenómeno migratorio y avanzar en las interesantes reflexiones que éste suscita en torno a conceptos como identidad, ciudadanía intercultural, justicia social, tolerancia, equidad, integración; conceptos que son premisas de una dinámica social realmente intercultural y de una ciudadanía construida desde la diversidad étnica y el reconocimiento de la diferencia como fuente de enriquecimiento personal y sociocultural.

Han sido muchos y heterogéneos los esfuerzos realizados desde el ámbito social, político y educativo por avanzar hacia una sociedad intercultural basada en el respeto y reconocimiento de la diferencia y responder a las demandas que genera el contexto multicultural haciendo frente a los procesos de discriminación, desviación, segregación y exclusión social, laboral, sanitaria, educativa

y legislativa presentes en este contexto y que golpean especialmente a minorías étnicas y culturales procedentes de otros países.

Sin lugar a dudas la diversidad cultural es un tema complejo pero se hace más difícil aún al unirlo al tema de la desigualdad social ya que ésta dificulta el diálogo entre culturas. Como señalan Bartolomé y Cabrera (2003) afrontar la diversidad étnica y cultural, el pluralismo social y reconocer las distintas identidades individuales y colectivas son algunos de los grandes retos de las sociedades multiculturales actuales.

Esta realidad multicultural y su avance hacia una sociedad intercultural plantean importantes desafíos al ámbito educativo. La capacidad de respuesta de nuestro sistema educativo a las demandas del nuevo contexto sociocultural se vio mermada en un principio por la dificultad política y la incapacidad administrativa para estructurar iniciativas capaces de reconocer el carácter pluricultural de nuestra sociedad y de nuestras escuelas. La última década ha sido muy significativa, han sido muchos los debates mantenidos, los encuentros celebrados y los estudios desarrollados que han contribuido al avance y consolidación de la educación intercultural como modelo y estrategia educativa.

La construcción de la identidad y la formación para una ciudadanía intercultural y el desarrollo de unas competencias interculturales son los grandes retos que esta situación pluricultural plantea al ámbito educativo, convirtiéndose en temas centrales y puntos de partida en el diseño de programas educativos interculturales (Buendía y Soriano, 1999; Soriano, 2001, 2004; Cabrera, 2003; Naval, 2003; Bartolomé, 2004;...). Como señala Bartolomé (2004) avanzar hacia una sociedad intercultural supone afrontar el desajuste social que provocan las representaciones estereotipadas derivadas de la diversidad y profundizar en el diseño de estrategias educativas que favorezcan procesos de socia-

lización acordes con la realidad multicultural actual.

Para Naval (2003) la educación para la ciudadanía democrática es el objetivo angular desde donde afrontar con éxito las demandas de las sociedades contemporáneas; el interés por la salud de la democracia y la educación a ella encaminada no es reciente, ha sido objeto de estudio y de reflexiones durante los últimos veinte años; hoy en día se ha revitalizado y ha dado lugar a la revisión de programas escolares, al desarrollo de recursos didácticos, a la realización de proyectos de investigación, a la adopción de medidas políticas y administrativas encaminadas a lograr una educación más efectiva a la hora de avanzar hacia una ciudadanía democrática.

Los conceptos de ciudadanía e identidad se han convertido en dos términos clave a nivel social y político a partir de la década de 1990. Esta relevancia se debe en gran medida a que son dos conceptos que se hallan en plena evolución debido a los grandes cambios económicos, sociales y políticos de fin de siglo. Prueba de ellos son la gran cantidad de libros, artículos, documentos y proyectos publicados y el tiempo que un buen número de investigadores de distintas disciplinas (antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales, pedagogos, filósofos, etc.) dedican a estudiar, debatir y profundizar sobre los mismos. Los autores reconocen que es tarea ardua y compleja proporcionar definiciones cerradas de ciudadanía e identidad, considerando el actual proceso de cambio que están sufriendo los conceptos y la ambigüedad de sus límites, algo que no pretendemos en este trabajo, sino lanzar unas pocas ideas para iniciar y animar aun más al debate y reflexión para profundizar sobre el tema.

Ander-Egg (2002: 10-11), en el prólogo del libro *Identidad y ciudadanía* escribe: *Todos los miembros de una sociedad son sujetos de derechos y deberes, todos deben ser tratados como ciudadanos. Democracia,*

*participación, diálogo y pluralismo son principios fundamentales de una ética de y para ciudadanos. En el contexto de una sociedad pluricultural y multicultural, la ciudadanía tiene otras implicaciones: asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad, como una riqueza individual y colectiva; no basta decir “yo soy tolerante”, habrá que decir “yo respeto” y “me alegro” de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco...*

La ciudadanía, en suma, exige participar mediante el diálogo y las acciones, exige compromiso, es decir implicación responsable en la búsqueda de un bien común que, al mismo tiempo, nos enriquece como personas.

¿Qué es la ciudadanía? ¿Ciudadanos de dónde? ¿Qué es la identidad? Identidad ¿una o múltiple? ¿Qué es antes la ciudadanía o la identidad? ¿Hay crisis de identidad?..., interrogantes que no pretendemos contestar sino que lanzamos para la reflexión y el diálogo.

El diccionario de la Real Academia Española define la ciudadanía como *calidad y derecho de ciudadano; país patria, pueblo, nacionalidad, nación; derecho y condición de ser ciudadano de un país.*

El artículo 17 del Tratado de Ámsterdam de 1997 recoge: *Se crea una ciudadanía de la Unión. Será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro. La ciudadanía de la Unión será complementaria y no sustituirá a la ciudadanía nacional.* Este concepto se encuentra en un proceso evolutivo de construcción que desembocará en una u otra realidad según la suerte que corra el proceso de integración europeo. Para que la ciudadanía europea se desarrolle plenamente y tenga un significado real para los europeos es necesario que vaya surgiendo, con unos perfiles cada vez más definidos, con conciencia de identidad europea. No se puede construir sobre elementos como el cristianismo, ni la democracia, ni la identidad económica, ni

sobre una identidad étnica, ni deberá construirse contra el “otro”. El pensador alemán Habermas propone que los ciudadanos se identifiquen con unos principios constitucionales que garanticen plenamente los derechos y deberes, entroncando con la tradición liberal y tolerante de Europa, y huye y combate al nacionalismo étnico, el gran enemigo de la paz y la libertad.

Para una gran parte de las personas, ser ciudadano es tener derecho a poseer aquello que otros poseen. Hoy ser ciudadano no es apenas estar al amparo del estado en que el sujeto nació y tener dentro de él derechos políticos, civiles y sociales. La ciudadanía se refiere a las “prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia” (García Canclini, 1994). Y lo que da sentido de pertenencia es la posibilidad de tener acceso a lo mismo que el grupo de referencia, tanto en materia de bienes cuanto de servicios. Ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa en los asuntos de la ciudad (Sánchez-Núñez, 2003), entendida la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia, sin excluir a nadie.

Son muchos los conceptos asociados al de ciudadanía y muy variadas las dimensiones que dichos conceptos abordan; así hablamos de “ciudadanía cosmopolita” como aquella que va más allá de las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional; de “ciudadanía global” basada en el respeto y valoración de la diversidad (Banks, 1994; Oxfam, 1997); de “ciudadanía responsable” centrada en el compromiso social (Bell, 1991; Consejo de Europa, 1993, 1997); de “ciudadanía activa”; “crítica”; “multicultural”; “intercultural”; “diferenciada”; “democrática”; “social”; “ambiental”; “paritaria” y “económica”. Conceptos éstos de ciudadanía basados en el sentimiento de pertenencia, de identidad, responsabilidad, justicia, equidad, derechos colectivos y respeto a la diversidad (Cabrera, 2002).

La ciudadanía es un status jurídico y político mediante el cual un ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos, sociales, económicos, laborales, etc.) y unos deberes (impuestos, servicio, fidelidad...), que exige además un sentimiento de sentirse parte de, que se construye en colectividad y a través de la participación.

El diccionario de la Real Academia Española define la Identidad como un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás; circunstancia de ser realmente una persona la que se dice que es: probar la identidad de alguien.

Por tanto, al hablar de la identidad propia hay que considerar también la identidad ajena. No sólo nos diferenciamos por la nación a la cual pertenecemos, sino también por la cultura, la raza, la religión, la lengua, el idioma, o cualquier otro elemento que pueda singularizar su identidad.

Como afirma Marín (2002:31) *estamos hablando, pues, de una estructura multidimensional de la identidad, lo cual significa que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha de todos los elementos que le han dado forma, en una mezcla especial y única (somos el resultado del entrecruzamiento en nuestras biografías de rasgos y elementos variados: lugar de nacimiento, lugar de vida, profesión que se ejerce, la lengua o lenguas que hablamos, la religión o creencias que profesamos).*

En la literatura existente (Tajfel, 1987; Tajfel y Turner, 1985; y Turner y otros, 1987), hemos encontrado distintos tipos de identidad: identidad individual, identidad colectiva e identidad pública (Johnston, Laraña, y Gustield, 2001). La individual hace referencia a una serie de rasgos totalmente personales que, a pesar de ser resultado de una combinación entre la herencia biológica y la vida social, son internalizados por aquéllos que participan en los movimientos sociales como parte de sus biografías personales. Para Sil-

veira (2000:11) *toda identidad individual busca que los "otros significativos" la reconozcan como una persona libre, autónoma e igual a cualquier otra, pero este reconocimiento no es fácil de conseguir cuando los "otros" no pertenecen a la misma comunidad.*

El concepto de identidad colectiva se refiere a la definición de pertenencia a un grupo, los límites y actividades que éste desarrolla (Johnston, Laraña, y Gustield, 2001). Para Melucci (1992), la identidad colectiva es una definición compartida e interactiva, producida por varios individuos (o por grupos a un nivel más complejo) que está relacionada con las orientaciones de la acción y con el campo de oportunidades y constricciones en las que ésta tiene lugar, es más el resultado de una acción consciente y de la autorreflexión individual que de una serie de características estructurales de la sociedad; para este autor, la identidad colectiva tiene tres dimensiones: la primera es que surge a través de una continua interpretación e interrelación entre la identidad individual y la colectiva del grupo; en segundo lugar, es una especie de *objetivo en movimiento*, definiciones cambiantes que predominan en los distintos períodos de su evolución. En tercer lugar, los procesos de creación y mantenimiento de esa identidad resultan operativos en distintas fases del movimiento.

Mientras que las dos anteriores dimensiones de la identidad implican autoevaluaciones procedentes del propio individuo o del grupo, el concepto de identidad pública abarca la influencia de personas ajenas a un movimiento social en la forma en que sus seguidores se ven a sí mismos. Tanto la identidad individual como la colectiva son afectadas por la interacción con personas que no participan en el movimiento y por las definiciones que de él hacen organismos estatales, contramovimientos y, especialmente en las sociedades contemporáneas, los medios de comunicación de masas (Johnston, Laraña, y Gustield, 2001).

Todas las identidades están en continua reconstrucción, dando lugar a diferentes tipos, Castell (1998): Identidad legitimadora, de resistencia e identidad proyecto, en función de las relaciones de poder que se establecen.

### **INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

La interculturalidad ha sido objeto de estudio desde su aparición, siendo un ámbito con entidad propia en el escenario educativo estadounidense en la década de los sesenta. A lo largo de muchas décadas se han ido desarrollando distintos modelos metodológicos para dar respuesta desde la investigación educativa a las demandas generadas por una sociedad multicultural. La investigación en educación intercultural no sólo no está libre de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa, sino que además posee unas dificultades que le son propias; entre ellas destaca el sesgo ideológico y cultural del investigador y la dificultad para acceder a la población objeto de estudio (Murillo 1995).

Sería injusto por nuestra parte no resaltar la riqueza y diversidad de investigaciones sobre educación intercultural en EEUU (Banks, 1981); sin embargo el propósito de este trabajo no es hacer una revisión de la investigación internacional, sino partir de la situación europea para centrarnos en los avances de esta problemática en nuestro país.

La Unión Europea se incorpora más tarde que los EEUU al análisis del fenómeno educativo intercultural. En los años ochenta los sistemas educativos europeos se vieron desbordados ante la realidad multicultural ya que habían sido diseñados para responder a sociedades más homogéneas; el reconocimiento de ese pluralismo desencadenó unas necesidades sociales, surgiendo líneas de investigación educativa centradas en la atención a escolares de grupos culturales minoritarios.

Desde sus inicios en Europa, *lo intercultural* ha estado marcado por las confusiones y cambios (CIDE, 1998). El Consejo de Europa y la Comunidad Europea han sido las dos primeras organizaciones que desde la década de los sesenta han ejercido un impacto sobre los progresos educativos relacionados con la diversidad en la sociedad europea, mostrando una gran preocupación por la educación de *los inmigrantes* [1]. El Consejo de Europa en 1966 empezó a examinar la situación de la educación de los niños inmigrantes y a diseñar estrategias legislativas favorecedoras de la atención educativa a este colectivo. Esta preocupación culminó con el lanzamiento en 1980 de un proyecto de intervención e investigación conocido como "Proyecto N° 7" que con una duración de cinco años abordó el estudio y la intervención educativa con los hijos de los inmigrantes (Gundara, 1998).

A principios de la década de los setenta, y por mucho tiempo, la interculturalidad se trata como un problema técnico relativo al bilingüismo, siendo los hijos de los inmigrantes el centro de la problemática y el enfoque psicolingüístico el eje central en el tratamiento y estudio de la interculturalidad (Besalú y otros, 1998).

A finales de los setenta se comienza a abordar el tema de la interculturalidad desde un enfoque sociopolítico. Son muchos los términos que se incorporan al lenguaje político, cultural, social y científico: *interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad...*; términos que hacen referencia a las sociedades pluriculturales europeas en esta época y a los movimientos de reivindicación identitaria emergentes. A finales de los años setenta, desde el Consejo de Europa se definen todos estos términos aclarando el alcance y potencial de cada uno y evidenciando la preferencia de este organismo por el término *Educación Intercultural* sobre *Educación Multicultural* adoptado por el mundo anglosajón. [2]

La pertenencia étnica y cultural, el aumento del racismo, la búsqueda de acciones sociales y políticas y las relaciones interculturales se convierten en objeto de análisis desde la Sociología y la Antropología. Acceder al conocimiento de todos los valores éticos y al significado social de las costumbres de los otros son los objetivos que tímidamente se persiguen desde una perspectiva pedagógica en esta época.

Es a partir de los años ochenta, y como respuesta al pluralismo con el que el flujo migratorio caracteriza la realidad social y escolar, cuando comienzan a realizarse, en el ámbito europeo, investigaciones (ex-post-facto, etnográficas y etnometodológicas) que abordan el ambiente socioeducativo multicultural, analizando los marcos normativos en los cuales se desarrolla la inmigración, debatiendo modelos o paradigmas de educación intercultural, diagnosticando las nuevas demandas educativas generadas por una sociedad multicultural y analizando el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo; así se desarrollan investigaciones centradas en la caracterización de las poblaciones multiculturales, el conocimiento de las prácticas educativas en estos contextos, en el estudio de las actitudes racistas y sus repercusiones en el rendimiento académico, en el estudio del multilingüismo, el análisis de los currículos escolares, de las habilidades y competencias de los docentes,... Así destacamos los trabajos de Basteiner (1986), Cross (1986), Etxebarria (1989), Foster (1990), Galino y Escribano (1990), Koefoed (1986), OECD (1989), Perotti (1989), Spineus (1986), Swick (1989) y Tchudi (1985) de entre otros.

Con estos estudios se hace evidente el carácter monocultural de las escuelas y la necesidad de trabajar, desde la investigación educativa, en el diseño de sistemas educativos, recursos y políticas capaces de atender las necesidades de todos sea cual sea su procedencia cultural.

Paralelamente a estos estudios se celebraron unas reuniones científicas que constituyeron un elemento importante en el avance y consolidación de esta temática; Sánchez Valle, Romera y Sáez (1992) [3], al analizar los encuentros internacionales celebrados en los años ochenta destacan la heterogeneidad de aspectos en torno a los cuales giraron estas reuniones: educación intercultural, educación bilingüe, educación ciudadana, educación de adultos, comunicación intercultural, pluralismo cultural, integración social, ... siendo la formación del profesorado, la atención educativa a las necesidades de los hijos de los inmigrantes, el currículo, los recursos didácticos, las actitudes y los valores las temáticas más atendidas. Bruselas, EEUU...1984; Francia, Italia, EEUU, ...1985; Italia, Alemania, Bruselas,... 1986; Suiza, Países Bajos, Bélgica, España,... 1987; Alemania, EEUU,...1988 y 1989 fueron los países que coordinaron estos encuentros.

A principio de los noventa comienza a consolidarse el carácter interdisciplinar de enfoques e investigadores en educación intercultural. La complejidad del contexto socioeducativo y la variedad de los fenómenos socioculturales que están en la base del debate intercultural condicionan a la investigación en educación intercultural dirigiéndola hacia la diversidad metodológica y técnica, los diseños multivariados son estrategias cada vez más presentes en esta clase de estudio. Investigar sobre educación intercultural sin entender esta complementariedad técnica y metodológica empobrece la investigación y limita las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones válidas, precisas y fiables de la realidad social (Bericat, 1998).

En estos años los aspectos comparativos entre los distintos sistemas educativos europeos en relación con la interculturalidad fueron objeto de discusión y análisis; destacamos los trabajos de Allemann Ghionda

(1995) y otros trabajos que fueron publicados en 1993 en un monográfico de *European Journal of Intercultural Studies* y que contribuyeron a la puesta en marcha del Programa Comunitario Erasmus (1989/2005) [4]. Este programa ha estimulado el avance, los debates comunitarios y las investigaciones compartidas en Educación Intercultural; la construcción de currículos, los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la educación intercultural, la diversidad cultural, la exclusión social y la identidad europea son algunos de los análisis abordados desde este programa.

La enorme amplitud alcanzada por el movimiento migratorio europeo durante la última década y sus repercusiones culturales, políticas, sociales, educativas,... exige un análisis cada vez más profundo y riguroso de este fenómeno que afecta no sólo a quienes parten de sus países de origen sino también a los pueblos y culturas que los acogen. Las Ciencias Sociales y Humanas se han visto obligadas a abordar la problemática intercultural desde nuevas perspectivas capaces de responder a las demandas de una sociedad multicultural, que permitan definir nuevos conceptos y modelos que expliquen los movimientos identitarios que emergen en la década de los ochenta y que hoy en día constituyen un tema de gran interés a nivel europeo.

La educación para la construcción europea y para la ciudadanía democrática e intercultural constituye otra dimensión de la educación intercultural y que desde la década de los noventa está sugiriendo nuevas temáticas en la investigación Educativa. (Bartolomé, 2004; Buendía, Pozo y González, 2004; Etxeberría, 1992; Naval, 2003; Soriano 2004;...).

La promoción de un sentido de ciudadanía europea, la formación de la identidad europea es un tema complejo y de interés que la Comisión Europea está tratando de impulsar a través de acuerdos (Tratado de Maastrich,

1993, Tratado de Ámsterdam, 1997), de publicaciones que abordan esta cuestión desde un enfoque teórico (Consejo de Europa, 1997, 1998 y 1999) y de la puesta en marcha de proyectos de investigación e intervención entre los que destaca el que es considerado el proyecto estrella del Consejo de Europa y del Consejo para la Cooperación Cultural: *Education for Democratic Citizenship* (1997/2004). Como señala Naval (2003) la complejidad de este tema estriba en cómo combinar identidad europea e identidades nacionales.

El gran interés por la educación para la ciudadanía democrática e intercultural surgido en esta década en toda Europa impulsó la puesta en marcha de investigaciones centradas en el ámbito escolar (revisión de programas, materiales y recursos escolares, diseño y puesta en marcha de innovaciones educativas,...), político (adecuación y desarrollo de medidas políticas) y social (evaluación de las necesidades emergentes). Estudios que trajeron consigo el desarrollo de medidas políticas y documentos legislativos con los que respaldar metodológica y conceptualmente nuevos enfoques con los que abordar la educación para la ciudadanía en las escuelas y le ha ido dando cuerpo teórico a un nuevo paradigma que entiende la democracia desde la diversidad cultural; paradigma que Abdallah (2001) denomina paradigma intercultural y desde el cual Bartolomé y Cabrera (2003) se sitúan para definir el enfoque intercultural desde el cual defienden su concepto de ciudadanía intercultural. Queremos resaltar los trabajos realizados en el ámbito europeo por Bell (1995); Bartolomé (2004); Buendía (2004 [5]); Buendía y Soriano (1999); Buendía y Olmedo (2001); Cabrera (2002); Callan (1997); Oller (2003) y Soriano (2004) entre otros.

La competencia comunicativa, la identidad étnica y los procesos de aculturación son temáticas que actualmente están recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores europeos.

En España la preocupación por la educación intercultural tiene algo más de una década; a partir de los años noventa las investigaciones en esta temática son ricas y diversas. Sin embargo, y como señala Murillo (1996), sería injusto no reconocer el largo camino recorrido en el estudio de la minoría gitana por distintas asociaciones y colectivos desde mucho antes de que habláramos de educación Intercultural en España [6].

Han sido varios los acontecimientos que marcan el proceso de incorporación de España en el estudio del fenómeno intercultural: el *Seminario sobre Interculturalismo y Educación* celebrado en Madrid en 1987 y organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia para presentar los resultados del proyecto europeo "Proyecto nº7"; el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Educación Multicultural en un Estado de Autonomías* celebrado en 1989; el X Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en 1992 sobre *Interculturalismo y Educación en la perspectiva de la Europa Unida* y el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992 siendo la Educación Intercultural una de las líneas prioritarias, fruto de esta convocatoria fue la financiación de nueve proyectos de investigación y a los que posteriormente dedicaremos unas reflexiones.

La mayoría de las investigaciones sobre educación intercultural desarrolladas en España hasta la década de los noventa están realizadas con metodología descriptiva o correlacional. A partir de esa época aumentan los trabajos sobre este tema utilizando enfoques cualitativos, entre los que destacan: la investigación etnográfica, la investigación-acción y la investigación biográfico narrativa.

A principios de los noventa y ante el aumento del fenómeno migratorio en nuestro país, se desarrollaron gran cantidad de estudios de carácter diagnóstico cuyo propósito

fue caracterizar la amplitud de la multiculturalidad en los centros educativos y analizar las implicaciones derivadas de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo. Posteriormente se desarrollaron una serie de trabajos cuyo propósito era aportar estrategias concretas que permitieran avanzar hacia un modelo educativo intercultural, clarificar los distintos paradigmas de educación intercultural y aportar argumentos que justifiquen la idoneidad de las diferentes políticas (asimilacionistas, de reconocimiento, de integración o de tolerancia pluralista) y sus posibles repercusiones en las instituciones educativas (Bartolomé, 2002).

En el proceso de consolidación de la investigación en educación intercultural en España ha jugado un papel importante el entonces Ministerio de Educación y Ciencia a través de su Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Este organismo ha financiado una veintena de investigaciones en esta temática desde que en 1992 convocara el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa siendo la Educación Intercultural una de las líneas prioritarias. La financiación de éstas investigaciones, la realización de encuentros de los responsables de las mismas y la difusión de los hallazgos en la comunidad educativa son las tareas que desde hace más de una década viene realizando este organismo.

Como señala Murillo (1995) estas investigaciones, por su calidad y cantidad, pueden ser consideradas como una muestra representativa de los estudios realizados en España sobre educación intercultural en la última década. Estos estudios abordan cuestiones relativas a la escolarización del pueblo gitano (Fernández Enguita, 1993; Fresno, 1994 y Muñoz Sedano, 1993;...); a la integración escolar de los hijos de los inmigrantes extranjeros (Bartolomé, 1994; Bergere, 1998; García Castaño, 1995; Colectivo IOE, 1992, 1996,1998; Giménez Romero, 1997; Carbo-nell i Paris, 1999; Alvarez, Casares y Luen-go, 2003; Aparicio y Veredas, 2003...); a las

competencias lingüísticas en contextos multiculturales (Mesa Franco y Sánchez Fernández, 1996; Aguirre, 1999; García Parejo, 2000; Vilá, 2003...).

Forman un grupo bastante numeroso los trabajos centrados en la conceptualización, diseño y evaluación de propuestas didácticas (Martín Domínguez, 1993; Salazar, 1997;...) y de proyectos de intervención socioeducativa en contextos interculturales (Díaz Aguado, 1991, 1999; Ortega, 1996; Montes del Castillo, 1999; Aguado, 1999; Bartolomé 2000;...).

Las actitudes, los valores, las motivaciones y la búsqueda y diseño de nuevos modelos educativos capaces de desarrollar una ciudadanía intercultural activa, responsable y crítica portadora de herramientas y oportunidades de aprender formas nuevas desde donde construir la identidad, desde donde desarrollar un sentimiento de pertenencia de una manera fluida y flexible, constituye una línea de trabajo sobre la que se están haciendo aportaciones muy interesantes desde la investigación educativa.

Este panorama descrito hasta ahora nos permite constatar cómo, de nuevo, la investigación educativa está presente y no da la espalda a una realidad cargada de demandas dinámicas y cambiantes; esta trayectoria investigadora en educación intercultural evidencia la capacidad de la investigación educativa para llevar al terreno empírico, convirtiendo en problemas de investigación, los problemas prácticos y de acción que nuestras sociedades multiculturales están generando. Desde la investigación educativa se están aportando argumentos sólidos con los que denunciar las políticas educativas segregacionistas y xenófobas y explicar que la inmigración, no es sinónimo de situación problemática para nuestra sociedad, ni una amenaza para su identidad, sino, por el contrario, supone el enriquecimiento y renovación de la sociedad receptora.

## **COMPETENCIAS INTERCULTURALES E IDENTIDAD DEL COLECTIVO INMIGRANTE GRANADINO.**

Desde las reflexiones teóricas anteriormente expuestas nos planteamos abordar la situación de los inmigrantes en Granada y provincia, fijando un perfil de los diferentes grupos e identificando algunos elementos de las competencias interculturales de estos colectivos.

La competencia intercultural puede definirse como la combinación de unas capacidades específicas (Jandt, 1995), que Aguado (2003) clasifica en: actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y como ésta influye en la visión e interpretación de la realidad.

Una de las capacidades específicas es la *competencia comunicativa intercultural*, definida por Vilá (2003:105) como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces, clasificándose éstas, según el modelo de Chen y Starosta, (1996) en competencias o dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

Ortí (2004) entiende la competencia intercultural como parte de una amplia competencia e identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. Establece un marco de referencia para el desarrollo de la competencia intercultural, distinguiendo entre unas competencias generales (saber, saber hacer, saber ser) y competencias comunicativas:

Soriano (2004), desarrolla el concepto y conjunción entre identidad y ciudadanía, entre ¿quién soy?, y ¿cómo me expreso y relaciono?; entre la dimensión interna de la

persona y la dimensión externa de la misma, ello construido y mediado a través de los denominados componentes de la identidad propuestos por Isajiw 1990 y contextualizados recientemente por Massot (2003). Para esta autora, el ejercicio de una verdadera ciudadanía, estaría caracterizado por abarcar diferentes ámbitos (local, nacional, estatal) y estaría compuesto de prácticas participativas sociales (Soriano, 2003 y Sánchez-Núñez, 2003); por ser: *democrático-cuando participan todos y todas-*, *social-cuando no es exclusiva-*, *paritario-cuando supera los prejuicios de género-*, *intercultural -cuando crea un marco de cohesión y respeto a las culturas y derechos de los distintos grupos culturales-* y, *ambiental -cuando persigue la preservación y cuidado del medio ambiente-* (Carneiro, 1999).

La formación de ciudadanos, como uno de los retos que se le plantean hoy al docente, requiere un espacio de convivencia. Este espacio de encuentro y convivencia ha de ser sin duda alguna la escuela pública; solo dentro del espacio neutral de lo público se puede garantizar la atención a la diversidad y el diálogo intercultural.

Consideramos, y así será abordado en el trabajo que presentamos, que la competencia intercultural está formada por tres componentes básicos:

- El componente declarativo, relacionado con la cognición: El conocimiento de otras culturas, otras costumbres, otras formas de vida..., en definitiva con el saber.
- El componente procedimental, relacionado con lo metodológico: El hacer y el participar dentro de movimientos e instituciones sociales, pro-integración cultural.
- El componente afectivo-actitudinal, relacionado con los valores, sentimientos y actitudes. Se trata de aceptar, valorar, respetar y convivir con otras culturas; saber ser y estar entre y con los demás.

La competencia comunicativa la hemos tratado en este trabajo con un carácter trans-

versal y por lo tanto está presente en las anteriormente expuestas.

## **ESTUDIO EMPÍRICO:**

### **Objetivos:**

Identificar características de los inmigrantes en Granada y conocer las relaciones sociales que se establecen.

Este objetivo general los desglosamos en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las características personales y familiares de los colectivos analizados.
- Identificar circunstancias personales y contextuales relacionadas con el proceso de integración social de los inmigrantes.
- Conocer las expectativas de promoción personal y social del alumnado de origen no español en la provincia de Granada.
- Identificar el desarrollo de competencias interculturales como base para la constante reconstrucción de la identidad colectiva

### **Descripción de la muestra:**

Para realizar el muestreo, hemos tomado como base cuatro fuentes:

- a) Un estudio previo realizado por nosotros, Sánchez-Núñez (2002), sobre la atención escolar prestada al alumnado extranjero en la provincia, de éste hemos extraído un listado de centros de la provincia de Granada con presencia significativa de alumnado de origen no español
- b) Tres ONG's: Granada Acoge, Granada Abierta y Cáritas diocesana.
- c) Diferentes mesas redondas celebradas en la provincia con el objetivo de informar y formar sobre las actuaciones educativas llevadas a cabo con alumnado inmigrante.
- d) Datos de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Junta de Andalucía, donde se ofrece la distribución de la población escolar inmigrante en Andalucía y concretamente en Granada (Noviembre de 2003).

A partir de estas fuentes realizamos un muestreo intencional, seleccionándose los centros escolares de Granada con presencia significativa de alumnado de origen no español. Mediante el procedimiento de bola de nieve accedimos a otros centros no registrados en los estudios consultados.

Una vez elaborado un listado de centros se procedió a visitarlos y a solicitar su participación en la investigación. La muestra quedó formada por alumnos/as de origen no espa-

ñol de 8 centros escolares de la Provincia de Granada: tres centros de Educación Primaria, y cinco institutos de Educación Secundaria. El total de la muestra la forman 128 sujetos preadolescentes y adolescentes escolarizados en estos centros, éstos han sido divididos en cinco grupos o colectivos de estudio en función de su procedencia; Colectivos magrebí, latinoamericano, europeos del este, comunitario y colectivo de diversos orígenes. (Ver tabla 1).

	<b>País de origen</b>	<b>N</b>	<b>% de N total</b>	<b>N TOTAL</b>	<b>% TOTAL</b>
<b>colectivo Magrebí</b>	Marruecos	48	96,0	<b>50</b>	<b>39,1</b>
	Túnez	1	2,0		
	Argelia	1	2,0		
<b>colectivo Latinoamericano</b>	Cuba	2	4,5	<b>44</b>	<b>34,4</b>
	R. Dominicana	1	2,3		
	Colombia	7	15,9		
	Ecuador	25	56,8		
	Bolivia	1	2,3		
	Venezuela	1	2,3		
	Brasil	2	4,5		
	R. Argentina	5	11,4		
<b>colectivo Europeos del Este</b>	Rumania	12	80,0	<b>15</b>	<b>11,7</b>
	Lituania	1	6,7		
	Rusia	2	13,3		
<b>colectivo Comunitario</b>	Alemania	2	20,0	<b>10</b>	<b>7,8</b>
	Inglaterra	8	80,0		
<b>otros Orígenes</b>	Siria	1	11,1	<b>9</b>	<b>7,1</b>
	China	1	11,1		
	Senegal	3	33,3		
	Palestina	1	11,1		
	Corea	1	11,1		
	Golfo Pérsico	1	11,1		
	Japón	1	11,1		
				<b>128</b>	<b>100,0</b>

Tabla 1.- Procedencia del alumnado entrevistado (Continuación)

### **Caracterización personal y familiar del alumnado entrevistado:**

De los cinco grupos, en este estudio, no hemos analizado la información aportada por el colectivo comunitario ni por el alumnado procedente de otros orígenes. En el primer caso por ser un grupo cuyas características y condicionantes son muy diferentes de los

demás grupos de inmigrantes y en el segundo, por no ser significativa su presencia en nuestra provincia.

Con respecto a los tres grupos de análisis, apuntamos que se trata de un alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria, de edad comprendida entre 12 y 14 años, excepto los menores de

origen magrebí que un 54.8% tienen entre 15 y 17 años. Más del 60% de los estudiantes de

las diferentes nacionalidades son varones. (Tabla 2)

		MAGREB (N= 50)	LATINOAMERICA (N= 44)	EUROPEA DEL ESTE (N= 15)
EDAD	10-11 años	10,0	11,4	13,3
	12-14 años	40,0	56,8	53,3
	15-17 años	50,0	31,8	33,3
GÉNERO	Masculino	58,0	61,4	40,0
	Femenino	42,0	38,6	60,0
CURSO ESCOLAR	1º de ESO	10,0	13,6	20,0
	2º de ESO	20,0	31,8	26,7
	3º de ESO	22,0	18,2	20,0
	4º de ESO	28,0	9,1	6,7
	5º de Primaria	8,0	9,1	6,7
	6º de Primaria	12,0	18,2	20,0

**Tabla 2. Características personales del alumnado entrevistado.  
 (% sobre N de cada colectivo)**

Con respecto a las características familiares del alumnado, es necesario tener presente que la familia, como institución social, no es igual en todas las culturas. En nuestra sociedad, la variación más reciente data de finales del siglo pasado, en la actualidad las unidades familiares son mucho más diversas y heterogéneas. Entre los factores que influyen en la constitución familiar actual encontramos:

- La incorporación de la mujer al trabajo.
- La baja tasa de natalidad.
- El aumento personas de tercera edad por encima de otros periodos como la infancia o la juventud.
- El fenómeno migratorio y la reagrupación familiar.
- Los procesos de adopción.
- El divorcio y los procesos de separación matrimonial.
- La posibilidad de las parejas de homosexuales y sus derechos a la paternidad.

Con respecto a la constitución familiar del alumnado entrevistado avanzamos varios tipos de unidades familiares encontrados.

a) Alumnos nacidos en España y cuando sus padres estaban recién llegados, éstas

familias poseen un núcleo central estable compuesto por varios hermanos/as, padre y madre, y además tienden a una reagrupación familiar extensiva, ya que comienzan a reunirse en la sociedad de acogida abuelos, primos/as, tíos/as...

b) Alumnos/as cuyo proceso migratorio es reciente, la unidad familiar suele estar constituida por el padre, la madre o algún tío/a del alumno que ejerce de tutor/a, de este modo el alumno/a vive en un entorno de espera a la reagrupación familiar del núcleo, padre, madre o ambos, mientras otros/as ejercen de tales.

c) Alumnos/as cuya unidad familiar está constituida por el padre, la madre, y el consorte de ambos, que sin ser padre/madre genético, ejerce de tal. En la mayoría de los casos, éste/a consorte es de origen español, aunque comienza a crecer el número de parejas entre ciudadano/as de diversos orígenes.

d) También apuntamos la existencia de alumnos/as que cuya unidad familiar es monoparental, se trata de alumnos/as cuya única familia en el país de acogida es la madre, que en la mayoría de los casos ha emprendido el proceso migratorio debido

a los problemas de separación o de maternidad en la soltería.

e) Una última tipología, es la de los menores no acompañados (casi la totalidad masculinos), se trata de alumnos cuya potestad ejerce el estado español por medio de sus entidades. Se trata de alumnos que en el mejor de los casos, aún teniendo un tutor/a que ejerza como tal, y la compañía de otros menores que sean como hermanos, viven las dificultades de saber y tener una familia en el país de origen con quién espera reagruparse allí o aquí en un futuro incierto, pues él a pasado de ser cuidado y protegido por la familia a velar por el mismo y a veces más aún por su familia al enviar el primer dinero que empiece a ganar aquí (“padre de sus padres”)

En general podemos decir que el alumnado de origen no español tiene un concepto de familia amplio, que engloba a todas aquellas personas cuyos vínculos de unión se han estrechado al sufrir juntos el proceso migratorio o al compartir las dificultades propias de los procesos de integración en la sociedad de acogida. Personas del entorno del menor que juegan un papel muy importante en su socialización, ya que si en nuestra sociedad, son los abuelos/as la generación a tener presente por su influencia familiar en los infantiles, en el caso de los ciudadanos de origen extranjero éste papel lo juegan el resto de familiares y personas cercanas por compartir períodos como los del abandono del país de origen, ya que los familia nuclear, se ve obligada a realizar extensas jornadas laborales.

### **Técnicas de recogida de información:**

El procedimiento de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Las dimensiones generales sobre las que realizar la entrevista fueron:

- Datos personales.
- Datos familiares.
- Aspectos culturales.
- Aspectos relacionados con el Centro Educativo.

- Aspectos relacionados con el contexto.

Además, se les dejaba hablar de sus experiencias en España con amigos, profesores y vecinos. Igualmente hablaban de su país y de las costumbres que más le llamaron la atención por ser diferentes a las suyas.

En un principio se mantuvieron entrevistas informales acerca de las temáticas de interés para la investigación con el director/a, el coordinador/a o el orientador/a de la institución lo que facilitó un mejor conocimiento de la situación real de cada centro. Estas entrevistas dieron paso a una serie de visitas concertadas para la recogida de información de un importante número de alumnos de origen no español a los que entrevistar.

La mayoría de las veces se utilizó el espacio de tutoría para realizar las entrevistas a los alumnos; en otras ocasiones se habilitó un espacio como la biblioteca o el despacho del profesor/a o del director/a, la sala de juntas e incluso la propia aula de clase. Las entrevistas se realizaron cara a cara con los sujetos, y tuvieron una duración estimada de 15 a 20 minutos, dependiendo del nivel educativo de los sujetos y del dominio del español, cuando éste era nulo, un compañero hizo de intérprete.

Con la información recogida en la entrevista semiestructurada y el análisis de la literatura existente sobre el tema, elaboramos un cuestionario para que fuera respondido por la totalidad de alumnos/as inmigrantes de los centros visitados.

En la elaboración del cuestionario se siguió un proceso deductivo-inductivo. En primer lugar se realizó una cuidadosa revisión de la literatura existente y de cuestionarios y entrevistas realizados con fines similares (Informe del defensor del pueblo acerca de la escolarización del alumnado inmigrante en España (2003); el entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid-U.P. Comillas- (2003); la Educación Intercultural como respuesta a la diver-

sidad en una escuela integradora (2000) Tesis doctoral. Universidad de Murcia; Cuestionarios de la obra de T. Aguado (1998): Diversidad cultural e igualdad escolar: MECD. CIDE, entre otros).

Las dos grandes categorías extraídas de la literatura e instrumentos revisados son: 1) cuestiones referidas a identificación personal, y todo lo referente a relaciones familiares y sociales y 2) identificación de competencias, (Jandt, 1995; Aguado, 2003; Chen y Starosta, 1996; Isajiw 1990; Massot, 2003; Soriano, 2003), tal y como se comenta anteriormente en la parte teórica.

Mediante un proceso inductivo, a partir de los resultados obtenidos con las entrevistas semiestructuradas, se elaboraron los ítems que se incluyeron en las anteriores categorías. La adscripción de los resultados de las entrevistas las dimensiones o categorías, se realizó mediante el sistema de expertos. Cada cuestión fue valorada en un continuo de 5 a 1 según su mayor o menor pertenencia a la categoría.

El grupo de expertos lo formaron ocho personas, todas ellas con trabajos en competencias culturales, de diferentes áreas de conocimiento (Didáctica, Psicología de la Educación, Métodos de Investigación en Educación y Sociología de la Educación).

Los ítems seleccionados fueron los que presentaban mayor porcentaje de acuerdo en la valoración superior, es decir, eran valorados con 4 o 5 por al menos el 75% de los jueces. Fueron eliminados aquellos ítems no referidos a acontecimientos determinados, difíciles de contestar por los sujetos muestrales dado su nivel evolutivo y aquellos ítems no redactados de forma clara.

Ésta selección permitió homologar los tipos de respuesta ofrecida, posibilitar opciones de respuesta abierta en algunos casos, y pautar los ítems en forma de racimo dentro de cada categoría.

Tras este proceso de selección y adscripción de los ítems a las categorías, se presenta a continuación la información según dimensiones (Cuadro 1). El cuestionario se adjunta en el Anexo; Somos conscientes, que esta información solo responde a algunos de los indicadores de la competencia entre culturas, pero que en absoluto son únicos ni exclusivos. A través de ellos pretendemos conocer la identidad de los colectivos y destacar algunos de los elementos constitutivos de las diferentes competencias interculturales, de cara a una intervención educativa de calidad que permita la convivencia pacífica y democrática en el centro educativo.

<b>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO</b>	<b>DATOS IDENTIFICATIVOS PERSONALES</b>	-Edad -Género -Curso Escolar -Lugar de Nacimiento -Años de residencia en Granada.
	<b>DATOS IDENTIFICATIVOS GRUPALES</b>	-Lugar de nacimiento del padre y de la madre -Empleo del padre y la madre en el país donde vivían -Empleo del padre y la madre en España. -Nivel de estudios del padre y la madre -Dominio del español del padre y la madre
<b>COMPETENCIAS CULTURALES DEL ALUMNADO</b>	<b>DECLARATIVAS</b>	-Religión -Lengua materna y dominio -Dominio del español -Lengua que habla en casa -Lugar que prefiere para vivir en el futuro -Opinión acerca de la conservación de la lengua y cultura del país de origen -Aprendizajes de elementos de otras culturas
	<b>PROCEDIMENTALES</b>	-Origen de los juegos con los que te diviertes -Origen de tus amigos: - Para jugar. - Para estudiar. -Participación en asociaciones -Televisión y música que ve y/o escucha -Relaciones del centro escolar con instituciones pro-integración de culturas -Presencia en el centro escolar de especialistas pro-integración culturas. Dominio de lenguas y conocimiento de culturas.
	<b>AFECTIVO-ACTITUDINALES</b>	-Expectativas académicas futuras. -Actitudes hacia las minorías en el centro escolar: - Presencia de minorías en el centro. - Alumno/as más problemáticos. - Alumnos/as más deseados como compañeros. - Vestuario de las minorías en el centro. - Actitudes hacia las minorías en el barrio o pueblo de residencia: - Según el país de origen. - Según el color de piel. - Según su pobreza. - Actitudes positivas. - Actitud de la familia ante el cruce cultural. - Facilitan el encuentro con amigos de otras culturas. - Origen de las amistades familiares: Padres y hermanos/as. - Participación en asociaciones pro-integración de culturas.
<b>Cuadro 1. Dimensiones y rasgos del cuestionario</b>		

### Recogida y análisis de los datos e informaciones:

Los cuestionarios han sido analizados con el SPSS. 11.0. Las entrevistas han sido clasi-

ficadas e interpretadas por ocho personas como se dice anteriormente en el proceso metodológico para realizar finalmente conclusiones, sobre las interpretaciones realizadas, los firmantes del trabajo.

Comenzamos por los datos del alumnado y familias procedentes del Magreb, posteriormente se presentan los de América Latina y concluimos con el colectivo de Europa del Este.

## COLECTIVO MAGREBÍ (N=50)

### Características familiares:

El 50% del alumnado magrebí, mayoritariamente procedentes de Marruecos, lleva

menos de tres años viviendo en España, aunque también es el único colectivo que aparece en el estudio con más de ocho años de residencia.

No todos viven con sus padres y madres, han venido con uno de los dos o con algún familiar u amigos, de hecho un 36% de los padres y un 32% de las madres continúan en su país de origen (Tabla 3).

		(% sobre N total)				
		España	Magreb	C.E.E.	Otros	Ns/nc
Padre	Origen	16,00	82,00			2,0
	Residencia	56,00	36,00	4,00		
Madre	Origen	4,00	94,00		2,00	
	Residencia	68,00	32,00			

Tabla 3. Origen y residencia de los progenitores

El 64% de los padres eran obreros (jornaleros y obreros con cierta cualificación), pero ninguno aparece en la categoría de parado. Las madres eran en su mayoría amas de casa o jornaleras. Una vez en España, el porcenta-

je de paro es del 2% y un 16% que no contestan. Las mujeres en España se declaran amas de casa y un 20% trabajan en el servicio doméstico. Solo un 6% trabajan en el comercio.

		(% de N Total)						
		A	B	C	D	E	F	G
Padre	Antes de Migrar	6,0	32,0	32,0	16,0	4,0	0,0	10,0
	Después de Migrar	0,0	42,0	24,0	16,0	0,0	2,0	16,0
Madre	Antes de Migrar	76,0	12,0	4,0	4,0	2,0	0,0	2,0
	Después de Migrar	66,0	20,0	4,0	6,0	0,0	0,0	4,0

Tabla 4. Ocupación de los progenitores

- A. Ama/o de casa
- B. Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...
- C. Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.
- D. Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...
- E. Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior
- F. En paro
- G. Ns/nc

El nivel de estudios es bastante bajo en ambos progenitores. Un 34% de los padres no han ido a la escuela, que asciende a un 60% en el caso de las madres. Sólo un 12% de varones y un 10% de mujeres tienen estudios universitarios. El conocimiento del idioma español es nulo en el 62% de las ma-

dres y en el 44% de los padres. Los que dicen conocer algo, se refieren a la lengua hablada. Solo el 34% de los padres y el 22% de las madres conocen el idioma hablado y escrito.

### Competencias declarativas:

Este colectivo practican casi en su totalidad la religión musulmana (94%). Sólo un 4% son católicos y un 2% no practican ninguna. Es importante destacar que algunos marroquíes eran hijos de matrimonios mixtos (marroquí-española), y se observa en todas las

categorías analizadas. La lengua materna es en el 84% de los casos el árabe, el 6% el berebere y solo cuatro alumnos (8%) tienen el español como lengua materna. No obstante hay que destacar que el 70% de los alumnos dominan el Español y un 32% dicen hablarlo en su casa, aunque no sea su lengua materna (Ver tabla 5).

	N	% sobre N total
<b>Religión</b>		
Cristiana Católica	2	4,0
Musulmana	47	94,0
Ninguna	1	2,0
<b>Lengua Materna</b>		
Español	4	8,0
Árabe	42	84,0
Berebere	3	6,0
Otro	1	2,0
<b>Dominio del Español</b>		
Nulo	6	12,0
Oral	9	18,0
Oral y escrito	35	70,0
<b>Lengua hablada en casa</b>		
Español	16	32,0
Berebere	2	4,0
Árabe	32	64,0

**Tabla 5. Indicadores de religión e idioma**

Sus expectativas de residencia son: En España el 68% y en Francia el 10%. Solo un 6% desean volver a Marruecos. La principal razón es la forma de vida, el clima, un futuro prometedor y vivir con sus familias, pero

sorprende que apenas se argumente el grupo de amigos (4%); razones políticas el 2% ó problemas de discriminación, con el 2%. (Tabla 6).

	N	% sobre N total
<b>Lugar preferido para vivir en el futuro</b>		
Marruecos	3	6,0
Francia	5	10,0
Italia	1	2,0
EE.UU.	1	2,0
México	1	2,0
Canadá	1	2,0
España	34	68,0
ns/nc	4	8,0
<b>Motivos de la preferencia</b>		
Para vivir con mis familiares	5	10,0
Por trabajo, estudios o un futuro mejor	6	12,0
Por la Forma de vida, las costumbres, la gente...	19	38,0
Por motivos políticos	1	2,0
Porque nació allí	1	2,0
Por sus características físicas: playas, clima...	6	12,0
Porque hay menos discriminación	1	2,0
Porque tengo a mis amigos	2	4,0
ns/nc	9	18,0

**Tabla 6.- Expectativas de residencia**

Sobre la necesidad de aprender el español y a la vez conservar su lengua materna, un 80% contestan afirmativamente dando diferentes razones pero fundamentalmente el

derecho a identificarse con la cultura y la lengua de su país. Los demás argumentos aportados pueden observarse en la tabla 7.

	N	% sobre N total
Es mejor saber dos lenguas y dos culturas	5	10,0
Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	6	12,0
Quiero aprender pero no quiero olvidar	6	12,0
Me gusta la lengua y cultura de mi país	1	2,0
Si olvido no podré comunicarme con mi familia	5	10,0
Para ser igual que los demás, no estar discriminado	2	4,0
Porque me identifico con el país en que nació	7	14,0
Por si algún día regreso a mi país	4	8,0
Porque vivimos en España y debo saber español	1	2,0
Porque el español es mejor que el árabe	1	2,0
Ns/nc	12	24,0

**Tabla 7. Motivos para aprender español y no olvidar la lengua materna**

Algo más del 50% de este colectivo opina que no han aprendido nada de los compañeros de otros países. El 70% dicen no haber

aprendido a aceptar y respetar a cada uno como es, porque no se le acepta a ellos (Tabla 8).

Has aprendido de tus compañeros de otras culturas:	% sobre N total	
	SI	NO
Costumbres y juegos distintos	46,0	54,0
Otra manera de ver las cosas	38,0	62,0
A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	30,0	70,0
Un poco del idioma y otra forma de comunicarse	42,0	58,0
Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as	22,0	78,0

Tabla 8. Relaciones con los compañeros/as de clase

### Competencias procedimentales:

A la hora de jugar con los amigos, se relacionan todos, y solo un 6% dicen jugar solo con niños magrebíes. El 68% juega con amigos de las diferentes nacionalidades, y ven la

televisión de cualquier canal. El 20% dicen oír música solo de su país, siendo este un elemento identificador, mayor incluso que los juegos; El 80% restante escuchan indistintamente música de cualquier país (Ver tabla 9).

	% sobre N total			
	De donde yo nací	De otros países	De donde yo nací y de otros países	NS/NC
Los juegos con los que me divierto son	2,0	36,0	58,0	4,0
Los amigos con los que juego son	6,0	26,0	68,0	0,0
y para hacer los deberes son	14,0	20,0	62,0	4,0
Los programas de televisión que veo son	14,0	32,0	54,0	0,0
La música que escucho es	20,0	16,0	64,0	0,0

Tabla 9. Indicadores culturales

El 68% de este colectivo no suele participar en ninguna ONG. Los Centros educativos a los que pertenecen tampoco mantienen relación con Centros pro-integración cultural (tabla 10), aunque manifiestan tener especia-

listas en interculturalidad, pero sorprende que un 30% no conozcan las costumbres de otros países y un 32% no contestan. Ocurre igual al preguntarle por el idioma distinto al suyo. (Tabla 11)

	N	% sobre N total
<b>ONG donde participa</b>		
Granada Acoge	8	16,0
Cáritas Zafarraya	2	4,0
Aldeas Infantiles	1	2,0
no participa	39	78,0
<b>Relaciones del Centro Escolar con ONGS</b>		
Granada Acoge	8	16,0
Cáritas Zafarraya	2	4,0
ROMI	1	2,0
Asociaciones Culturales Varias	1	2,0
Manos Unidas	1	2,0
Ninguna	37	74,0

**Tabla 10. Participación en ONG,s**

	% sobre N total		
	SI	NO	NS/N C
Presencia de especialistas en el centro escolar en trabajar el choque cultural	70,0	30,0	0,0
Domina lenguas de otros países	34,0	36,0	30,0
Conoce costumbres de otros países	38,0	30,0	32,0

**Tabla 11.- Especialistas en Educación Intercultural en el centro escolar**

### Competencias afectivo-actitudinales:

La actitud hacia el estudio es positiva si con él consiguen la inserción laboral. Las expectativas son fundamentalmente de traba-

jo. Como vemos en la tabla 12, solo el 36% desearía llegar a la Universidad.

	N	% sobre N total
Quiero trabajar cuanto antes	7	14,0
Quiero terminar la ESO y después trabajar	10	20,0
Quiero hacer FP y después trabajar	15	30,0
Me gustaría estudiar en la Universidad	18	36,0

**Tabla 12. Expectativas académico-laborales**

La actitud hacia las minorías del Centro es de comprensión y respeto. Un 54% consideran que les da igual el origen de los compañeros, frente a un 44% que los prefieren españoles. El 54% consideran que los más problemáticos son los alumnos extranjeros, pero un 26% opina que los problemas son ocasionados indistintamente por unos u otros y un

20% considera problemáticos a los españoles. El 72% consideran que deben de respetarse sus ropas y el 94% ven positiva la presencia de alumnado de otros países en el aula, dando como principal razón la riqueza de juegos y costumbres. (Tabla 13)

	N	% sobre N total
<b>Los alumnos/as prefieren compañeros de origen</b>		
No Español	0	0
Español	22	44,0
Da igual el origen	27	54,0
NS/NC	1	2,0
<b>Alumnos más problemáticos en el centro escolar</b>		
Españoles	10	20,0
Extranjeros	27	54,0
Españoles y Extranjeros	13	26,0
<b>Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura</b>		
Si	36	72,0
No lo se	11	22,0
No	3	6,0
<b>Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países</b>		
Si	47	94,0
No	3	6,0
<b>Motivos</b>		
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	5	10,0
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	14	28,0
Para aprender otros idiomas	3	6,0
Para no sentirme diferente	8	16,0
Porque me gusta la diversidad	11	22,0
NS/NC	9	18,0

**Tabla 13. Actitudes hacia las minorías en el centro escolar**

Al tratar de la actitud hacia las minorías en el barrio (ver tabla 14), solo un 46% consideran que no hay discriminación. El resto opi-

nan que se discrimina a los más pobres y a los que tienen distinto color de piel.

<b>Donde vives</b>	<b>% sobre N total</b>	
	<b>En Acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>
se discrimina a la gente de otros países	52,0	48,0
se discrimina a la gente según el color de la piel	44,0	56,0
se discrimina a la gente que tiene menos dinero	42,0	58,0
no hay discriminación	46,0	54,0

**Tabla 14. Actitud hacia las minorías en el barrio o pueblo**

La familia colabora a la relación con niños/as de otras culturas. Un 82% son partidarios de que visiten su casa amigos de otros países. Solo un 10% no desean que los visiten y si lo hacen deben ser marroquíes. Las familias no participan con ninguna ONG (82%) y si lo hacen prefieren Granada Acoge (14%). Ver tabla 15 acerca de la actitud familiar ante el cruce cultural.

Los amigos de los padres en un 42% son del país de origen y un 56% no tienen esa preferencia. Sin embargo los hermanos mayores ya diversifican las amistades y solo un 38% dicen tener amigos solo del país de origen. (Tabla 16)

	N	% sobre N total
<b>Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa</b>		
No	1	2,0
Si, pero si son de nuestro país	4	8,0
Si les gusta, sean de donde sean	41	82,0
NS/NC	4	8,0
<b>Participación de la familia en ONGs</b>		
Granada Acoge	7	14
Asociaciones Culturales Varias	1	2,0
Cruz Roja	1	2,0
No participa	41	82,0

Tabla 15. Actitud familiar ante el cruce cultural

Origen de los amigos/as	% sobre N total	
	de mis padres	de mis hermanos/as
Del país donde nacieron	42,0	38,0
De otro países	2,0	6,0
Tanto del país donde nacieron como de otros países	54,0	52,0
NS/NC	2,0	4,0

Tabla 16. Relaciones sociales de la familia

## COLECTIVO LATINOAMERICANO (N=44)

### Características familiares:

La gran afluencia de niños latinoamericanos en las aulas se ha producido en los últimos años, de hecho mas del 80% llevan menos de tres años en Granada y ninguno lleva mas de seis años residiendo fuera de su país.

Son escasos aun los matrimonios mixtos (padre o madre española). Los padres y ma-

dres residen en su mayoría en España (100% de las madres y el 72.7% de los padres). Esta situación se produce, dado que la mujer cuando encuentra trabajo, se trae a los hijos, siendo generalmente empleadas en los hogares. Este 23% de familias, formado solo por madre e hijos, suele ser poco duradero y siempre piensan en que emigre el padre a España (si forma parte del núcleo familiar) en cuanto encuentre trabajo o consigan regularizar la situación, antes que regresar al país de origen (Tabla 17).

		(% sobre N total)	
		España	Latinoamérica
Padre	Origen	4,5	95,5
	Residencia	72,7	27,3
Madre	Origen	2,3	97,7
	Residencia	95,5	4,5

Tabla 17. Origen y residencia de los progenitores

Como vemos en la tabla 18, los padres, en el país de origen, eran en su mayoría obreros cualificados o empleados de comercio

(47.7%), un 25% eran comerciantes o incluso un 11.4% eran directivos y titulados superiores; aparece un 2.2% de parados. Al llegar

a España el 38.6% pasan a ser jornaleros y un 31.8% obreros cualificados o empleados de comercio. Descienden los porcentajes de las otras categorías y se mantiene el 2.3% de parados. No obstante hay que destacar el 6.8% que no contestan el trabajo que desempeñan. Las mujeres antes de venir eran en su

mayoría amas de casa (63.6%). Al llegar a España un 40.9% trabajan en servicio doméstico. El 45.5% dicen ser amas de casa pero realizan trabajos eventuales de limpieza. El 6.8% son obreras cualificadas o trabajan en algún comercio y el otro 6.8% tiene comercio propio o alguna pequeña empresa.

		(% de N Total)						
		A	B	C	D	E	F	G
Padre	Antes de Migrar		13,6	47,7	25,0	11,4	2,3	
	Después de Migrar		38,6	31,8	11,4	9,1	2,3	6,8
Madre	Antes de Migrar	63,6	9,1	11,4	15,9			
	Después de Migrar	45,5	40,9	6,8	6,8			

**Tabla 18. Ocupación de los progenitores**

- A. Ama/o de casa  
 B. Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...  
 C. Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.  
 D. Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...  
 E. Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior  
 F. En paro  
 G. Ns/nc

El nivel de estudios de los padres es en su mayoría bajo. El 15% no han ido a la escuela y un 59.1% tienen solo estudios primarios. Solo el 4.5% de los hombres tiene acabada la carrera universitaria. Las mujeres vienen sin estudios un 22.7% sin embargo hay un importante aumento de porcentaje en la categoría de estudios universitarios terminados (11.4%). Descienden los porcentajes de mujeres con Enseñanza Primaria y aumentan en

la categoría de Bachillerato, Formación Profesional o equivalente concluido (27.3%).

#### Competencias declarativas:

El 88.6% son católicos, siendo prácticamente despreciable el resto de las categorías. El 95% hablan español y un 4.5% portugués, siendo estas sus lenguas maternas, sin embargo el 4.5% de habla portuguesa, dominan la lengua española oral y escrita (Tabla 19).

	N	% sobre N total
<b>Religión</b>		
Cristiana Católica	39	88,6
Testigo de Jehová	1	2,3
Cristiana Evangelista	1	2,3
Iglesia de Pentecostes Unida	1	2,3
Ninguna	2	4,5
<b>Lengua Materna</b>		
Español	42	95,5
Portugués	2	4,5
<b>Dominio del Español</b>		
Oral y escrito	44	100,0
<b>Lengua que se habla en casa</b>		
Español	42	95,5
Portugués	2	4,5

**Tabla 19. Indicadores de religión e idioma**

En el futuro, como comprobamos en la tabla 20, desean seguir viviendo en España en un 45.5% de los casos. En segundo lugar los países más deseados son Ecuador (18.2%), hay un importante número de ecuatorianos en la población estudiada, y Estados Unidos.

Los motivos de estas preferencias son por la forma de vida, las costumbres y la gente, por el clima y los que desean volver a su país siempre argumentan la razón familiar: “para vivir con mi familia”.

	N	% sobre N total
<b>Lugar preferido para vivir en el futuro</b>		
Francia	2	4,5
Inglaterra	1	2,3
EE.UU.	5	11,4
México	1	2,3
Colombia	1	2,3
Ecuador	8	18,2
Rep. Argentina	4	9,1
España	20	45,5
ns/nc	2	4,5
<b>Motivos de la preferencia</b>		
Para vivir con mis familiares	7	15,9
Por trabajo, estudios o un futuro mejor	4	9,1
Por motivos económicos	1	2,3
Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	10	22,7
Por motivos políticos	1	2,3
Porque nació allí	4	9,1
Porque me identifico con ese país	3	6,8
Por sus características físicas: playas, clima...	6	13,6
Porque hay menos discriminación	1	2,3
Por el idioma	1	2,3
Porque tengo a mis amigos	1	2,3
ns/nc	5	11,4

**Tabla 20. Expectativas de residencia**

En las relaciones con los compañeros, un 56.8% manifiestan no haber aprendido nada de costumbres ni juegos de alumnos de otras culturas. Porcentajes similares aparecen cuando se les pregunta si han aprendido de otros, otra forma de ver las cosas, o la forma de comunicarse, aceptarse y respetarse etc.

La respuesta negativa gira en torno al 60% y lo supera en mucho cuando se le pregunta si han aprendido algo de otra lengua.

Al preguntarle si han aprendido algo de los compañeros de otras culturas, un 65.9% manifiestan no aprender nada de los otros.

	% sobre N total	
	SI	NO
<b>Has aprendido de tus compañeros de otras culturas:</b>		
<b>Costumbres y juegos distintos</b>	43,2	56,8
<b>Otra manera de ver las cosas</b>	38,6	61,4
<b>A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es</b>	40,9	59,1
<b>Un poco del idioma y otra forma de comunicarse</b>	27,3	72,7
<b>Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as</b>	34,1	65,9

**Tabla 21. Relaciones con los compañeros/as de clase**

### Competencias procedimentales:

En la tabla 22, vemos como cuando no realizan tareas escolares se interesan indistintamente por cuestiones de su país o de otros. Los juegos son indistintos en el 68.2% de los

casos y un 4.5% que no contesta. Los amigos en un 88.6% y los programas de televisión en un 75% son igualmente indistintos. Se destaca el porcentaje de 18.2% que prefieren música de su país pero el 72.2% escuchan de su país o de otros.

	% sobre N total			
	De donde yo nací	De otros países	De donde yo nací y de otros países	NS/NC
Los juegos con los que me divierto son	11,4	15,9	68,2	4,5
Los amigos con los que juego son	6,8	4,5	88,6	
y para hacer los deberes son	6,8	4,5	81,8	6,8
Los programas de televisión que veo son	9,1	15,9	75,0	
La música que escucho es	18,2	9,1	72,7	

Tabla 22. Indicadores culturales

No participan con ninguna ONG en el 95.5% de los casos. Los centros escolares que hemos visitado tampoco participan ni colaboran con las ONG. Solo el 13.6% lo hace con la asociación ROMI (Tabla 23).

Hay un especialista en trabajar el choque cultural en el 84% de los centros pero un 25% dicen no conocer las costumbres y cultura de estos países y un 34.1% no nos contestan. (Tabla 24)

	N	% sobre N total
<b>ONG donde participa</b>		
Granada Acoge	2	4,5
no participa	42	95,5
<b>Relaciones del Centro Escolar con ONGS</b>		
Cáritas Zafarraya	1	2,3
ROMI	6	13,6
Manos Unidas	1	2,3
Ninguna	36	81,8

Tabla 23. Participación en ONG,s

	% sobre N total		
	SI	NO	NS/NC
Presencia de especialistas en el centro escolar en trabajar el choque cultural	84,1	15,9	0,0
Domina lenguas de otros países	43,2	36,4	20,5
Conoce costumbres de otros países	40,9	25,0	34,1

Tabla 24.- Especialistas en Educación Intercultural en el centro escolar

### Competencias afectivo-actitudinales:

Este colectivo esta altamente motivado por continuar estudios superiores. Un 54.5% desean estudiar en la Universidad. Solo una

persona (2.3%) de los entrevistados, nos dijo que deseaba trabajar y no seguir los estudios. El resto tienen intención de hacer Bachiller completo o Formación Profesional y después trabajar. (Tabla 25)

	N	% sobre N total
Quiero trabajar cuanto antes	1	2,3
Quiero terminar la ESO y después trabajar	12	27,3
Quiero hacer FP y después trabajar	7	15,9
Me gustaría estudiar en la Universidad	24	54,5

**Tabla 25. Expectativas académico-laborales**

La actitud hacia otros compañeros extranjeros es en muchos casos de recelo y en otros de reserva hacia las minorías. Solo un 63,6% les da igual el origen de sus colegas, sin embargo el 34,1% contestan que prefieren alumnado español. Acusan a los extranjeros de ser los más problemáticos en el Centro escolar (suelen referirse a los marroquíes cuando hablan de extranjeros) e incluso un 29,5% no les parece bien que vistan con las

ropas o indicadores propios de su cultura y un 6,5% no contestan. Al 95% le parece bien que haya alumnos de distintas nacionalidades en el Colegio y argumentan que esto enriquece las relaciones (aprenden otras costumbres y otros juegos, 52,3%); porque les gusta la diversidad 13,6%; un 9,1% para que no haya racismo y hay un porcentaje importante del 15,9% que no dan razones (Ver tabla 26).

	N	% sobre N total
<b>Los alumnos/as prefieren compañeros de origen</b>		
No español	1	2,3
Español	15	34,1
Da igual el origen	28	63,6
NS/NC	0	0,0
<b>Alumnos más problemáticos en el centro escolar</b>		
Españoles	15	34,1
Extranjeros	24	54,5
Españoles y Extranjeros	5	11,4
<b>Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura</b>		
Si	28	63,6
No lo se	13	29,5
No	3	6,8
<b>Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países</b>		
Si	42	95,5
No	1	2,3
NS/NC	1	2,3
<b>Motivos</b>		
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	4	9,1
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	23	52,3
Para ayudarles	1	2,3
Para no sentirme diferente	1	2,3
Para que no haya racismo	2	4,5
Porque me gusta la diversidad	6	13,6
NS/NC	7	15,9

**Tabla 26. Actitudes hacia las minorías en el centro escolar**

Las actitudes fuera del aula hacia los niños extranjeros varían sustancialmente (Tabla 27). El 61.4% opinan que en su barrio no se

discrimina a la gente, y los que opinan que sí hay discriminación, lo atribuyen al color de la piel 31,8% o porque son más pobres.

	% sobre N total	
	En Acuerdo	Desacuerdo
<b>Donde vives</b>		
se discrimina a la gente de otros países	39,9	59,1
se discrimina a la gente según el color de la piel	31,8	68,2
se discrimina a la gente que tiene menos dinero	15,9	84,1
no hay discriminación	61,4	38,6

**Tabla 27. Actitud hacia las minorías en el barrio o pueblo de residencia**

Con respecto a la actitud de la familia ante el cruce cultural, en la tabla 28 comprobamos como los padres no ponen inconveniente a las relaciones de sus hijos/as, ya que da igual el origen de los amigos/as.

Un 13,6% les admiten amigos en casa solo de su mismo país, pero al 81,8 % les gusta que visiten sus casas los amigos/as de sus hijos/as independientemente del país de origen (Tabla 29).

	N	% sobre N total
<b>Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa</b>		
No	2	4,5
Si, pero si son de nuestro país	6	13,6
Si les gusta, sean de donde sean	36	81,8
<b>Participación de la familia en ONGs</b>		
Granada Acoge	2	4,5
Asociaciones Culturales Varias	2	4,5
Cruz Roja	1	2,3
No participa	39	88,6

**Tabla 28. Actitud de la familia ante el cruce cultural**

Un 70% consideran que las amistades de sus familiares no tiene porque ser del mismo

país, y sólo 22,7% prefieren amigos/as de su misma cultura (Tabla 29).

Origen de los amigos/as	% sobre N total	
	de mis padres	de mis hermanos/as
Del país donde nacieron	22,7	18,2
De otro países		2,3
Tanto del país donde nacieron como de otros países	77,3	70,5
NS/NC		9,1

**Tabla 29. Relaciones sociales de la familia**

## COLECTIVO DE EUROPEOS DEL ESTE (N=15)

### Características familiares:

Este colectivo es el que lleva menos años residiendo en Granada. El 73.4% llevan menos de tres años.

El 100% de las madres son de Europa del Este y residen en España, mientras que los padres son 86,7% de Europa del Este y el 6.7% españoles. Un 13.3% de los padres

siguen viviendo en su país de origen (la mayoría rumanos). Un 6,7% no contestan el lugar de residencia del padre (Ver tabla 30).

		(% sobre N total)		
		España	Europa del Este	Ns/nc
Padre	Origen	6,7	86,7	6,7
	Residencia	80,0	13,3	6,7
Madre	Origen		100,0	
	Residencia	100,0		

Tabla 30. Origen y residencia de los progenitores

Con respecto a la ocupación de los padres y madres, vemos (tabla 31) que, antes de emigrar, los padres eran en su mayoría, obreros cualificados, el 53,3%; el 13,3% eran jornaleros, el 13,3% estaban en paro y otro 13,3% no contestan. El porcentaje de técnicos medios o dueños de algún comercio es

del 6,7% y no hay ningún funcionario superior o empresario.

Las mujeres eran amas de casa (40%) o jornaleras, (46,7%). Al llegar a Granada el 66,7% pasan a trabajar en el servicio doméstico o jornaleras y solo el 20% dicen ser amas de casa.

		(% de N Total)						
		A	B	C	D	E	F	G
Padre	Antes de Migrar		13,3	53,3	6,7		13,3	13,3
	Después de Migrar		53,3	33,3				13,3
Madre	Antes de Migrar	40,0	46,7		13,3			
	Después de Migrar	20,0	66,7	6,7	6,7			

Tabla 31. Ocupación de los progenitores

- A. Ama/o de casa
- B. Jornalero/a, Peón/a, Empleado/a Doméstico/a, Conserje...
- C. Obrero/a Cualificado/a, Conductor/a, Empleado/a de Comercio.
- D. Comerciante, Técnicos Medios, Dueño/a de PYME, Policía...
- E. Gran Empresario/a, Directivo/a, Funcionario/a Superior
- F. En paro
- G. Ns/nc

El nivel de estudios de los padres es medio. El 40% tienen terminado el Bachiller o el equivalente a la formación profesional. Solo el 20% no tienen ningunos estudios. Las madres tienen igualmente estudios de Formación Profesional o Bachiller (53,3%) y el 20% han realizado estudios universitarios

El conocimiento de la lengua española es nulo en el 40% de los padres y el 13,3% de las madres y solo saben hablar el 53% de los padres y el 73% de las madres.

### Competencias declarativas:

La religión de los padres es mayoritariamente Cristiana Ortodoxa. La lengua más hablada por este colectivo en las casas es el rumano dado que el 80 % son de nacionalidad rumana. Los alumnos dominan el Español en el 80% de los casos aunque la lengua que se habla en sus domicilios sea rumano. El ruso lo hablan el 13.3% y el lituano el 1% (Tabla 32).

	N	% sobre N total
<b>Religión</b>		
Cristiana Ortodoxa	14	93,3
Ninguna	1	6,7
<b>Lengua Materna</b>		
Rumano	12	80,0
Ruso	2	13,3
Lituano	1	6,7
<b>Dominio del Español</b>		
Nulo	2	13,3
Oral	1	6,7
Oral y escrito	12	80,0
<b>Lengua que se habla en casa</b>		
Rumano	12	80,0
Ruso	2	13,3
Lituano	1	6,7

**Tabla 32. Indicadores de religión e idioma**

Las expectativas de este colectivo son de residir en España en el 60% de los casos. Solo el 26.7% les gustaría regresar a su país. Las razones son fundamentalmente por la

forma de vida. Los motivos para volver son por razones familiares el 13,3%, o bien por identificación con sus orígenes (porque nació allí), el 13,3% (Tabla 33).

	N	% sobre N total
<b>Lugar preferido para vivir en el futuro</b>		
Rumania	4	26,7
Alemania	1	6,7
Inglaterra	1	6,7
España	9	60,0
<b>Motivos de la preferencia</b>		
Para vivir con mis familiares	2	13,3
Por trabajo, estudios o un futuro mejor	1	6,7
Por la Forma de vida, las costumbres, la gente	6	40,0
Porque nació allí	2	13,3
Porque me identifico con ese país	1	6,7
Por el idioma	1	6,7
Porque tengo a mis amigos	1	6,7
ns/nc	1	6,7

**Tabla 33. Expectativas de residencia**

El 66,7% consideran que deben aprender español sin olvidar su lengua pero el 33,3% creen que deben aprender español aunque tengan que olvidar su otra lengua. Este porcentaje hay que analizarlo con reserva porque muchos de los entrevistados conocían dos idiomas y al realizar nosotros la categoría, por otra lengua interpretaron no la ma-

terna sino su segunda lengua, y en estos casos preferían el español aunque tuvieran que olvidar otra lengua. De hecho, los motivos de la creencia con mayores porcentajes son: quiero aprender pero no quiero olvidar (20%); porque me identifico con el país en que nació, un 13.3%; porque vivimos en Es-

paña y debo saber español, el 20%, etc. (Tabla 34)

	N	% sobre N total
Es injusto, tienen derecho a conservar su lengua y costumbres	1	6,7
Quiero aprender pero no quiero olvidar	3	20,0
Si olvido no podré comunicarme con mi familia	1	6,7
Para ser igual que los demás, no estar discriminado	1	6,7
Porque me identifico con el país en que nací	2	13,3
Por si algún día regreso a mi país	1	6,7
Porque vivimos en España y debo saber español	3	20,0
NS/NC	3	20,0

**Tabla 34. Motivos para aprender español y no olvidar la lengua materna**

El 80% dicen haber aprendido costumbres y juegos de sus compañeros/as, sin embargo un porcentaje muy alto consideran que no han aprendido otra forma de ver las cosas

(86,7%), ni a aceptar y respetar a los otros (73,3%). Es importante que un 73,3% opinen que han aprendido de los extranjeros lo mismo que de otros compañeros/as (Tabla 35).

Has aprendido de tus compañeros de otras culturas:	% sobre N total	
	SI	NO
Costumbres y juegos distintos	80,0	20,0
Otra manera de ver las cosas	13,3	86,7
A aceptar y a respetar a cada cuál tal como es	26,7	73,3
Un poco del idioma y otra forma de comunicarse	40,0	60,0
Las mismas cosas que de los otros/as compañeros/as	26,7	73,3

**Tabla 35. Relaciones con los compañeros/as de clase**

### Competencias procedimentales:

No se realizan diferencias con los juegos que mas les divierten ni con los amigos, en ambos casos se sitúan por encima del 86%; sin embargo al volver a preguntar sobre tareas escolares aparece un 6,7% que vuelven

a decir que las realizan con niños de su país de origen. Tanto la televisión que ven como la música que escuchan son internacionales, aunque siempre es superior el porcentaje de alumnos/as que elige música de su lugar de origen. (Ver tabla 36)

	% sobre N total			
	De donde yo nací	De otros países	De donde yo nací y de otros países	NS/NC
Los juegos con los que me divierto son		6,7	93,3	
Los amigos con los que juego son		6,7	86,7	6,7
y para hacer los deberes son	6,7	26,7	66,7	
Los programas de televisión que veo son	6,7	40,0	53,3	
La música que escucho es	13,3	20,0	66,7	

**Tabla 36. Indicadores culturales**

El 80% de las familias no participan en ninguna ONG y el 20% colaboran con la asociación Ortodoxa de Castell de Ferro, formada en su mayoría por rumanos. Opinan

que el Centro escolar al que asisten tampoco se relaciona con ninguna ONG (93,3%); solo en uno ha habido alguna mediación con Granada Acoge (Tabla 37).

	N	% sobre N total
<b>ONG donde participa</b>		
Asociación Ortodoxa Castell de Ferro	3	20
no participa	12	80,0
<b>Relaciones del Centro Escolar con ONGS</b>		
Granada Acoge	1	6,7
Ninguna	14	93,3

**Tabla 37. participación en ONG,s**

Los centros, en el 86,7% de los casos tienen algún especialista que trabaja el choque cultural pero el 40% consideran que éstos no

conocen ningún otro idioma, ni las costumbres de otros países. (Tabla 38)

	% sobre N total		
	SI	NO	NS/NC
Presencia de especialistas en el centro escolar en trabajar el choque cultural	86,7	13,3	0,0
Domina lenguas de otros países	46,7	40,0	13,3
Conoce costumbres de otros países	40,0	40,0	20,0

**Tabla 38.- Especialistas en Educación Intercultural en el centro escolar**

### Competencias afectivo-actitudinales:

Comprobamos a través de la tabla 39, como éste colectivo tiene aspiraciones de formación antes de incorporarse al mundo labo-

ral. Un 46,7% desean ir a la Universidad y el 46,6% realizar Formación Profesional o Educación Secundaria antes de comenzar a trabajar. Solo una persona desea trabajar cuanto antes.

	N	% sobre N total
<b>Expectativas académicas</b>		
Quiero trabajar cuanto antes	1	6,7
Quiero terminar la ESO y después trabajar	5	33,3
Quiero hacer FP y después trabajar	2	13,3
Me gustaría estudiar en la Universidad	7	46,7

**Tabla 39. Expectativas académico-laborales**

En el centro escolar hay ciertas preferencias por compañeros españoles (33,3%) y un alto porcentaje, 73%, consideran problemáticos a los alumnos extranjeros (latinoamericanos y marroquíes). Respecto a la forma de vestir, el 73,3% les da igual que lleven ropas identificativas de su país de ori-

gen y al 80% les gusta que haya alumnos de otros países. Argumentan las siguientes razones: Para no sentirme diferente, para aprender de otras culturas, porque me gusta la diversidad, para que no haya racismo... etc (Tabla 40)

	N	% sobre N total
<b>Los alumnos/as prefieren compañeros de origen</b>		
Español	5	33,3
Da igual el origen	10	66,7
<b>Alumnos más problemáticos en el centro escolar</b>		
Españoles	2	13,3
Extranjeros	11	73,3
Españoles y Extranjeros	2	13,3
<b>Te parece bien que cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura</b>		
Si	11	73,3
No lo se	4	26,7
No		
<b>Te gusta que en tu clase haya alumnos/as de otros países</b>		
Si	12	80,0
No	2	13,3
NS/NC	1	6,7
<b>Motivos</b>		
Todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	1	6,7
Para aprender otras culturas, costumbres, juegos...	2	13,3
Para aprender otros idiomas	1	6,7
Para ayudarles	1	6,7
Para no sentirme diferente	3	20,0
Para que no haya racismo	2	13,3
Porque me gusta la diversidad	2	13,3
NS/NC	3	20,0

**Tabla 40. Actitudes hacia las minorías en el centro escolar**

En el barrio donde viven consideran que hay discriminación en el 60% de los casos y

la principal razón que da este colectivo es por ser de otros países. (Tabla 41)

Donde vives....	% sobre N total	
	En Acuerdo	Desacuerdo
se discrimina a la gente de otros países	46,7	53,3
se discrimina a la gente según el color de la piel	26,7	73,3
se discrimina a la gente que tiene menos dinero	26,7	73,3
no hay discriminación	40,0	60,0

**Tabla 41. Actitudes hacia las minorías en el barrio o pueblo de residencia**

La familia favorecen la relación con amigos de otras culturas en el 73,3% de los casos, aunque hay un 23,3% que solo desean que visiten las casa amigos de la misma cultura y un porcentaje similar manifiestan que

no les gusta que vayan amigos a la casa. El 33.3% de la familia participa con la asociación ortodoxa de Castell de Ferro y el resto en ninguna. (Tabla 42).

	N	% sobre N total
<b>Les gusta a mis padres que vengan amigos/as a casa</b>		
No	2	13,3
Si, pero si son de nuestro país	2	13,3
Si les gusta, sean de donde sean	11	73,3
<b>Participación de la familia en ONGs</b>		
Asociación Ortodoxa Castell de Ferro	5	33,3
No participa	10	66,7

**Tabla 42. Actitud familiar ante el cruce cultural**

Los padres y madres, en el 40% de los casos, tienen amigos de su país de origen y para el resto los amigos son de cualquier

nacionalidad. Los hermanos ya tienen amigos indistintos en el 60% de los casos (Tabla 43).

Origen de los amigos/as	% sobre N total	
	de mis padres	de mis hermanos/as
Del país donde nacieron	40,0	20,0
De otro países		6,7
Tanto del país donde nacieron como de otros países	60,0	60,0
NS/NC		13,3

**Tabla 43. Relaciones sociales de la familia**

En general, en todos los datos analizados, se observa que aunque desean mantener su cultura, los más jóvenes, que son los que mejor conocen la lengua del país de acogida, se relacionan con facilidad, ven la misma televisión, oyen la misma música y en general hay un espacio común que les enriquece y que debe ser aprovechado en el aula para llegar a una identidad colectiva sin tener que renunciar a su identidad personal.

## CONCLUSIONES

En las conclusiones, vamos a ir dando respuesta a cada uno de los objetivos propuestos en función de los diferentes colectivos, para terminar finalmente con un análisis de algunos rasgos de las competencias interculturales analizadas en el colectivo de inmigrantes de Granada.

### Grupo A: Inmigrantes magrebíes

*Características personales y familiares del colectivo inmigrante magrebí en la provincia de Granada.*

El colectivo inmigrante magrebí residente en Granada lleva en general más de tres años en esta provincia, algunos incluso más de ocho años. Es por otra parte el más numeroso, especialmente los procedentes de Marruecos. En la mayoría de los casos llegan a España con algún familiar o amigo, o con uno de los progenitores quedando el otro en el país de origen hasta que se regulariza la situación; aquí encuentran trabajo principalmente como empleadas del hogar, las madres, y de jornaleros u obreros sin cualificación la mayoría de los padres. Existe un alto porcentaje de personas que no tienen estudios o son muy elementales; siendo el conocimiento del idioma muy bajo.

Podemos concluir, por tanto, que son familias no siempre completas, con empleos de baja cualificación y remuneración, que añaden a la dificultad de inserción por razones culturales, la dificultad de inserción social por razones económicas y del idioma.

### ***Circunstancias personales y contextuales relacionadas con el proceso de integración social del colectivo magrebí.***

La integración de este colectivo tiene bastantes dificultades, no solo por el idioma sino también por sus prácticas religiosas e incluso por los valores culturales. Es el colectivo con mayor porcentaje de matrimonios mixtos (padre o madre española). De hecho el 8% tienen el español como lengua materna.

La mayoría de los sujetos de este grupo, manifiestan querer quedarse residiendo en España en el futuro, aunque a algunos les gustaría vivir en Francia, tal vez por el conocimiento del idioma. Nuestro país les atrae por el estilo de vida, costumbres, su gente, el clima parecido al suyo y las expectativas de trabajo que le ofrecen un futuro mejor; sin que ello signifique renunciar a su país de origen, costumbres, formas...

Las familias magrebíes que residen en la provincia de Granada admiten que sus hijos e hijas se relacionen con compañeros de distintas nacionalidades, aunque un alto porcentaje manifiesta que los amigos son sobre todo de su país de origen, este porcentaje disminuye a medida que aumentan los años de estancia en Granada. Tanto en los programas televisivos que ven como en la música que escuchan están presentes elementos de diferentes culturas, por lo que la música pensamos podría ser un recurso interesante a utilizar en el aula como elemento de unión y punto de partida para la reflexión y el debate.

A pesar de esa predisposición que podríamos llamar positiva, este colectivo no participa en asociaciones u ONGs específicas, y si lo hacen en alguna, eligen mayoritariamente Granada Acoge.

Podemos concluir, por tanto, que mayoritariamente este grupo de inmigrantes desea la inserción social en nuestro país pero encuentra barreras culturales que lo sitúan en una bolsa de marginación de la que sólo salen cuando, con el tiempo, van asimilando los

nuevos patrones culturales del contexto de acogida y amplían su círculo de relaciones sociales más allá de los compañeros de país de origen.

### ***Expectativas de promoción personal y social del alumnado magrebí en la provincia de Granada.***

Cursar estudios universitarios, no es un objetivo prioritario para este colectivo. Este alumnado está más preocupado por unos estudios básicos y sobre todo una formación profesional rápida que le permita incorporarse al mundo del trabajo lo antes posible, ya que esto le permite enviar dinero a los que quedaron en el país de origen.

La mayoría de las personas de este colectivo manifiestan sentirse discriminados en nuestro país, aunque la diversidad cultural les enriquece; a veces esta diversidad existente en el aula les aporta conocimiento de otros juegos, de otras costumbres, de otros idiomas, otras maneras de ver las cosas así como a respetar a los demás tal y como son.

Podemos concluir, por tanto, que aún no aspirando la mayoría a tener formación universitaria, sí confían en que la educación obligatoria les ofrezca las oportunidades de integración social que precisan para instalarse de manera definitiva en éste contexto y gozar de una situación económica óptima, vivir en condiciones dignas e incluso ayudar al resto de familiares que quedaron en el país de origen.

Para finalizar creemos necesaria la existencia en estos centros de unos especialistas o mediadores interculturales que con el conocimiento del idioma, costumbres de otras culturas y aprovechando la diversidad socio-cultural de estos centros, ayuden a mejorar las relaciones entre todos los grupos y la inserción social de los miembros del colectivo analizado.

## **B: Inmigrantes latino-americanos**

### ***Características personales y familiares del colectivo inmigrante latinoamericano en la provincia de Granada.***

El colectivo inmigrante latinoamericano residente en Granada lleva menos de tres años en esta provincia.

La mayoría son familias completas que tras abandonar sus puestos de trabajo en su países de origen encuentran trabajo en esta provincia como empleadas del hogar, las madres, y de jornaleros del campo, obreros de la construcción y empleados de servicios (bares, comercios, etc) los padres. El nivel de estudios es muy elemental.

### ***Circunstancias personales y contextuales relacionadas con el proceso de integración social de este colectivo.***

Son muchos los factores que determinan el proceso de acercamiento e integración de cualquier colectivo inmigrante a la realidad social, cultural y económica del país de acogida: la participación en asociaciones y ONGs, en el barrio, la implicación en el centro educativo de los hijos/as, el desarrollo social de la propia familia (amistades, ocio, ..), la percepción de la diversidad cultural y la aceptación de “los otros” son algunos de estos factores que en ocasiones se convierten en trabas y obstáculos en el proceso de acercamiento a otras culturas y en otras ocasiones, como en el caso del colectivo latinoamericano, son muestras de los grandes esfuerzos grupales y personales realizados cara a la aceptación, integración y construcción de una identidad.

Las familias latinoamericanas que residen en la provincia de Granada potencian que sus hijos e hijas se relacionen con distintos amigos independientemente de su nacionalidad. Tanto en los programas televisivos que ven como en la música que escuchan están presentes elementos de diferentes culturas; no podemos afirmar que este hecho sea intencional y planificado, pero sí nos avisa de la

existencia de una apertura y una predisposición positiva hacia “lo otro” y “los otros” por parte de este colectivo.

Para la mayoría de los integrantes de este grupo, España es el país en el que tienen puestas sus expectativas futuras de residencia, siendo sus costumbres, su gente y el estilo de vida los motivos que les lleva a esta preferencia sin que ello signifique renunciar a su país de origen, a sus costumbres y a sus formas. A pesar de esa predisposición positiva a la que anteriormente hacíamos referencia, este colectivo no participa en asociaciones u ONGs específicas

### ***Expectativas de promoción personal y social del alumnado latinoamericano en la provincia de Granada.***

Este alumnado está preocupado por su formación y preparación futura; cursar estudios universitarios es para la mitad de este grupo un deseo inmediato. La inserción laboral está presente en los planes de futuro no muy lejano de estos estudiantes, pero no sin una adecuada preparación, siendo la formación profesional un itinerario formativo habitual en este grupo.

La diversidad cultural está presente dentro y fuera del aula, sin embargo la predisposición y aceptación de esta diversidad por parte de estos estudiantes en el contexto escolar formal es diferente a su percepción en el contexto familiar y no formal. La diversidad cultural existente en contextos no formales es percibida por estos estudiantes como fuente de riqueza personal; en el grupo de amigos, en el ocio, en la música, en los programas de televisión,...está presente esta diversidad y en ningún momento es considerada como negativa, conocer otras culturas, costumbres y juegos son las razones que les llevan a tal consideración; sin embargo cuando ésta se refiere al aula, la situación no es percibida como especialmente enriquecedora por estos alumnos/as . Sin embargo, para la gran mayoría de ellos esta diversidad cultural en el aula no les ha aportado el conocimiento

de otros juegos, de otras costumbres, de otros idiomas, otras maneras de ver las cosas ni a respetar a cada cual tal como es. Esta contradicción nos lleva a cuestionarnos la eficacia de la realidad educativa, sus recursos, sus métodos, etc...; preocupación que está avallada por la inexistencia en estos centros de unos especialistas o mediadores interculturales capaces de aprovechar educativamente la diversidad sociocultural de estos centros y por la poca o nula relación existente entre estos centros y los recursos sociales (asociaciones y ONGs) que podrían orientar y mejorar la intervención educativa.

### **C: Inmigrantes de Europa del Este**

#### ***Características personales y familiares del colectivo inmigrante de Europa del Este en la provincia de Granada.***

Este colectivo es el más reciente en la provincia de Granada, con menos de tres años de residencia en el país. La mayoría son de origen rumano. El 100% de los niños escolarizados han venido con las madres, todas de origen rumano, sin embargo el 6,7% de los padres son españoles y un 13,3% continúan viviendo en su país de origen.

El nivel de estudios de los padres y de las madres es medio, aunque hay un importante porcentaje de universitarios.

Los padres trabajaban en su mayoría como obreros cualificados, que al llegar a España mantiene el mismo status laboral. Las mujeres eran mayoritariamente amas de casa o jornaleras, al llegar a España solo se declaran amas de casa el 20% y el resto trabajan en el servicio domestico o jornaleras.

El padre tiene menos dominio del español que la madre; el porcentaje de madres que hablan español es muy alto, aunque solo un 13,3% dicen dominar la lengua oral y escrita.

#### ***Circunstancias personales y contextuales relacionadas con el proceso de integración social de este colectivo.***

Consideramos que este colectivo es el que mayor deseo tiene de formar parte de la identidad colectiva Europea. En las entrevistas realizadas observamos grandes diferencias dentro del colectivo rumano. El grupo de gitanos rumanos tienen su propia lengua y costumbres. A veces hemos encontrado más dificultad de convivencia entre gitanos y no gitanos rumanos que entre alumnos rumanos, rusos o lituanos no gitanos.

No obstante el grupo de gitanos es tan pequeño en la muestra utilizada que cuando hablamos de Europa del Este nos referimos a todos, pero mayoritariamente no gitanos.

No tiene ningún inconveniente en compartir juegos y actividades con amigos de cualquier país. Consideran que la falta de participación social se debe a que se discrimina a la gente de otros países. Es un grupo muy religioso y practican la religión ortodoxa.

En la casa se habla la lengua materna y no hay inconveniente en que los hijos se relacionen con niños de cualquier país, sin embargo los padres siguen en un importante porcentaje relacionándose solo con amigos del país de origen. La televisión y la música suele ser internacional y solo un pequeño grupo prefiere oír solo la música de su país.

La mayoría no participan en ninguna ONG, consideran que es una organización para los que no están aquí y ellos, en un importante porcentaje, desean no sentirse diferentes de los españoles. Consideran conflictivos a los alumnos extranjeros y cuando se les pregunta a quien consideran extranjeros suelen señalar a los magrebies y a los latinos-americanos, no obstante el 80% dicen estar contentos porque en su centro haya alumnos de otros países porque les hace no sentirse diferente.

### ***Expectativas de promoción personal y social del alumnado de Europa del Este en la provincia de Granada***

Casi todos desean seguir viviendo en España y, entre otras razones, el 40% lo desean por la forma de vida y la gente. A los que les gustaría volver a su país dan como principales razones, el haber nacido allí, y por vivir con el resto de su familia.

A este colectivo le gustaría, en el 46,7%, realizar estudios universitarios y solo una persona dijo querer trabajar cuanto antes. Todos optaron por una formación previa antes de acceder al mundo laboral.

Son bastantes conservadores de su cultura y costumbres, reconocen a los otros como necesarios para no sentirse discriminados. Su futuro desean hacerlo en España pero sin renunciar a su lengua y costumbres. Las madres y padres de este colectivo son los que más participan en asociaciones y en las entrevistas manifestaron su deseo de colaboración en todos los aspectos de la vida escolar.

#### **COMPETENCIAS INTERCULTURALES:**

##### ***Dimensiones relacionadas con las competencias declarativas:***

La práctica religiosa de los inmigrantes latino-americanos no es segregacionista ni potenciadora de conflictos ideológicos desencadenantes de problemas de entendimiento y de convivencia. El compartir religión con la mayoría de los españoles y españolas significa compartir unos valores morales y éticos y asegura un lugar de encuentro y de reflexión compartido. Situación similar se produce con los ciudadanos de Europa del Este. La similitud de su religión (mayoritariamente cristiana ortodoxa) con la Católica, le permite compartir ritos y asistir a las iglesias de culto católico en España. Situación diferente se produce con el colectivo magrebí.

Manifiestan su deseo de ser respetados y tanto en sus valores como en los signos externos que su religión les exige. Este aspecto

es compartido por la mayoría de los inmigrantes consultados. Consideran que se les discrimina en el Centro por la religión que practican, sentimiento que no trasciende a la calle y que no es percibido cuando se relacionan con personas de su edad.

El dominio del castellano es para todos muy necesario pero no desean abandonar su lengua materna.

El colectivo magrebí es el que más dificultades tiene en el dominio del Español hablado y escrito. Esto dificulta la relación al principio, e incluso la integración en el aula. Su disposición para aprenderla es grande y en poco tiempo se relacionan sin dificultad.

Sorprende el porcentaje tan alto de todos los colectivos, que opinan que no han aprendido nada en la escuela de las costumbres de los otros, ni de la lengua, ni de los países de origen de los compañeros. Las “otras” culturas han estado silenciadas desaprovechando la riqueza cultural que supone la presencia de este alumnado en el aula.

##### ***Dimensiones relacionadas con las competencias procedimentales***

Casi todos los estudiantes consultados practican los mismos juegos. Un porcentaje alto dicen haber aprendido juegos y costumbres de otros niños. Hay una disposición favorable a participar con los otros en la vida social. No tienen inconveniente en tener amigos de cualquier país, aspecto que les diferencia de sus padres más reacios a relacionarse con personas de Nacionalidad distinta. Creemos que el dominio de la lengua del país de acogida, es dominada al poco tiempo por los alumnos/as, y esto es un elemento fundamental para la apertura en las relaciones con los demás.

Las costumbres familiares se mantienen en aquellos entornos en los que la familia ha inmigrado entera. Los magrebíes, al no ser familias tan estructuradas (pueden haber venido con tíos, primos o con sólo el padre) ganar dinero es sus mayor preocupación, por

lo que hay menos expectativas académicas, sin embargo son los que manifiestan menor deseo de marcharse a su país y son los que realizan mayor esfuerzo por participar y ser ciudadano sin abandonar su identidad.

No suelen participar en ninguna ONG y aunque con frecuencia se reúnen con personas de su mismo país no quieren, excepto los magrebies por cuestiones religiosas, tener espacios o asociaciones comunes por temor a la discriminación de los grupos. Con frecuencia resaltan su individualidad, renunciando a la identidad colectiva para conseguir mejor reconocimiento social. Prefieren con frecuencia jugar con españoles y ver televisión y música internacional.

### ***Dimensiones relacionadas con las competencias afectivo-actitudinales***

La actitud hacia el centro educativo es positiva en todos los grupos. La mayoría muestran una disposición favorable hacia la diversidad en el Centro. No limitan sus amistades a los niños/as de su país sino que indistintamente se relacionan con todos.

Consideran que la presencia de extranjeros en el centro es una fuente de riqueza cultural, aunque no creen que la escuela haya favorecido el conocimiento de los otros, ni el conocimiento de otras costumbres o lenguas de los grupos extranjeros de la clase.

El colectivo de Europa del Este suele considerar a los más problemáticos en el centro a los alumnos/as extranjeros. Los magrebies y latinoamericanos no realizan esta distinción y los problemas pueden ser planteados indistintamente por el alumnado español o extranjero.

Todos ven positivo el respeto por las ropas de cada cultura y consideran que participar en las costumbres y hábitos españoles no tienen porque ser un impedimento para conservar los de su país de origen.

Cuando analizamos las competencias afectivo-actitudinales en el barrio donde residen, los magrebies y latinoamericanos consideran que hay discriminación fundamentalmente

por el color de piel y por el bajo nivel económico, sin embargo los de Europa del Este consideran que la razón de la discriminación es por el hecho de ser extranjero.

Las familias son más reacias que los jóvenes y niños a relacionarse con otras familias de distinto origen. Sin embargo, con respecto a sus hijos/as, no les importa que se relacionen con todos los niños. Pero no favorecen el encuentro con amigos de otras culturas al mantener círculos bastantes cerrados.

Ciertamente las familias, al llevar poco tiempo en Granada y no conocer bien la lengua, están en un proceso de minimización (Bennet,1994), en el que aun siguen actuando y relacionándose según su modelo cultural, aunque reconocen como mínimas las diferencias que les separan de los otros, sin embargo los hijos/as, que se relacionan más, tanto en el aula como fuera de ella, con otros niños, estarían en una etapa de aceptación y reconocen en los “otros” valores y costumbres distintas, aceptándolas y entendiendo comportamientos distintos, aunque no sean capaces de ponerse en lugar del otro.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Idea Books
- Aguado, M. T. (Coord). (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Aguado, M.T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.,
- Aguado, M.T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. MECD: CIDE.
- Aguirre, C. (Coord.) (1998). *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.

- Alegret, J.L. (1998). Diversidad cultural y convivencia social. En Besalú y otros: *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Allemann-Guionda, C. (1995). Managing cultural and linguistic plurality in West-European Education. Obstacles, patterns and Innovations. *European Journal on Intercultural Studies*. 6(2). pp 41 – 51
- Álvarez, J.; Casares, P. y Luengo, J. (2003). *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Ediciones Osuna.
- Ander-Egg, E. (2002). Metodología y práctica de la animación sociocultural. Madrid: Ed. CCS;
- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *Entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. U. Pontif. Comillas. Ministerio Asuntos Sociales. Disponible en <http://www.imsersomigracion.upco.es>. (Abril 2004).
- Balsteiner, A (1986). *Vocational training of young migrants in Belgium*. Berlin: Lanham.
- Banks, J.A. (1981). *Multiethnic education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barreto, M. (2004). *Ciudadanía, globalidad y migraciones*. Disponible en <http://www.naya.org.ar/articulos/global01.htm>
- Bartolomé, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 15 (1), pp 7-30.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bor-dón*, 56 (1), pp 65-79
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, pp169-189
- Bergere, J. (Coord.) (1998). *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Bell, G. (1995). *Educating European Citizens*. London: David Fulton Publishers
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la Investigación Social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Besalú, X., Campani, G. y Palaudorios, J. (1998). *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor
- Buendía, L. (1997a). La formación del profesorado en atención a la diversidad. En Ruiz, J. y Medina, A.: *Atención a la diversidad en Educación*. Jaén: Universidad Internacional.
- Buendía, L. (1997b). Evaluación y atención a la diversidad. *VII Jornadas LOGSE sobre Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Buendía, L. González, D. y Pozo, MT (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2001): Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural. En Pozo, T. y otros: *Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Buendía, L. y Sánchez-Núñez, C.A. (2004). Participación de la escuela intercultural granadina en instituciones y movimientos sociales. En IV Congreso Nacional de Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Centro de Estudios Ceutíes.
- Buendía, L. y Soriano, E. (1999). Comparative study of Human values between immigrant student of African origin and native student from Almería. En *European Conference on Educational Research (ECER, 99)*. Finlandia

- Callan, E. (1997). *Creating Citizens, Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Carbonell i Paris, F. (Coord.) (1999). *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Cabrera, F.A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Carneiro, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Ponencia presentada al Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia". Barcelona, Abril de 1999.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural communication competent: A synthesis. *Communication yearbook*. 19. 353-383.
- Colectivo IOÉ, (1992). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Colectivo IOÉ, (1996). *Escolarización de niños y niñas marroquíes en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Colectivo IOÉ (1998). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Consejo de Europa (1993). *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación encuentro.
- Consejo de Europa (1997) Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave. *Consejo para la Cooperación Cultural*, Consejo de Europa. DECS/CIT 27, anexo III.
- Cross, M. (1986). *Vocational training of young migrants in the United Kingdom*. Berlin: Lanham.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Madrid. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp> (Mayo de 2004).
- Díaz Aguado, M.J. (Coord) (1991). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación intercultural en contextos inter.-étnicos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Díaz Aguado, M.J. (Coord) (1999). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Etxebarria, F.(1989). Marco lingüístico del euskera de los niños en las diferentes situaciones sociolingüísticas. *Revista de investigación educativa*. Vol VII, 14.
- Etxebarria, F. (1992). Educación intercultural, racismo y europeísmo. En AAVV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Fernández Enguita, M. (Coord.)(1993). *La escolarización del pueblo gitano*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Fresno García, J.M. (Coord.) (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Foster, P. (1990). Cases not proven: an evaluation of two studies of teacher racism. *British Educational Research Journal*. V.16, Nº 4, pp335-349.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. *Apuntes I* Nº 54. Madrid Narcea.
- García Canclini, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Caracas: Mimeo.
- García Castaño, J. (Coord.) (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educa-*

- ción. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- García Parejo, I. (Coord.) (2000). *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Giménez Romero, C. (Coord.) (1997). *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Gundara, F. (1998). Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural, en Besalú y otros: *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Isajiw, W. (1990) Ethnic-identity retention. En Breton, R, Isajiw, W, Kalbach, W y Jeffrey, G. (Eds). *Ethnic-Identity and Equality*. Toronto. University Of Toronto Press.
- Jandt, F. (1995): *Intercultural Communication - An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Johnston, H.; Laraña, E. y Gustield, J. (2001). Identidades, ideología y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gustield, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Koefoed, E (1986). *Vocational training of young migrants in Denmark*. Berlin: Lanham.
- Maalouf, A. (2003). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Marín, M.A. (2002). Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Martín Domínguez, A. (Coord) (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce – dieciséis años*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Massot, I. (2003). El proceso de desarrollo de la identidad de los jóvenes que viven entre culturas: El caso de los argentinos y uruguayos en Cataluña. En Buendía, L. y otros, *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Melucci, A. (1992). The process of collective identity. En *Internacional Wolkshop on culture and social movements*, San Diego.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Mesa Franco, C. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. MADRID: CIDE. Memoria de investigación.
- Montes del Castillo, A. (Cood) (1999). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos de la región de Murcia*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Muñoz Sedano, (Coord.) (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Murillo, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural. En *Revista de Educación*, 305, pp 199-216
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. En *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, pp169-189
- Organization for Economic Cooperation and Development (1989). *One School, many cultures*. (Research Report ED310189). Paris: CEnter for Educational Research and Innovation.
- Oller, Mª D. (2003). Las nuevas fronteras de la democracia. *Revista crítica*, 906, 18-24.
- Ortega, J. (Coord) (1996). *Problemática socioeducativa del inmigrante en Castilla y León: programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías énicas o culturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Ortí, J.R. (2004). *Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocul-*

- tural de interacciones orales con arabo-hablantes.* Disponible en <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOрти/presentacion.htm> (Junio 2004)
- Oxfam, A. (1997). *Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. Por una sociedad intercultural. *Proyecto N° 7 del Consejo de Cooperación Cultural*. Informe final. Madrid: Fundación Encuentro N° 65. pp 15-66
- Pozo, T.; López Fuentes, R.; García, B y Olmedo, E. (2001). *Investigación educativa: Diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salazar, J. (Coord) (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, M.C. (1999). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación.
- Sánchez-Núñez, C.A. (2002). La población escolar inmigrante en la provincia de Granada. En Soriano, E. (coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Monografías: Humanidades. Universidad de Almería.
- Sánchez-Núñez, C.A. (2003). Claves para la construcción de una ciudadanía activa, intercultural y responsable a través de prácticas educativas participativas. Algunas experiencias en la ciudad de Granada. En III Jornadas de Educación Intercultural. Universidad de Almería. Noviembre de 2003. (En prensa)
- Sanchez Valle, I.; Romera, MJ. Y Sáez Alonso, R. (1992). Información bibliográfica y documental sobre educación multicultural y educación intercultural. En *Actas X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. 1992, Salamanca.
- Silveira, H.C. (2000). La vida en común en sociedades multiculturales. Aportaciones para un debate. En H.C. Silveira *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (Coord). (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2004). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Septiembre.
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L. y otros, *Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: GEU.
- Spineus, A. (1986). *Vocational training of young migrants in Luxembourg*. Berlin: Lanham.
- Swick, K (Ed) (1989). The CDCC's teachers bursaries scheme. *European Teacher's Seminar on Intercultural Education*. (Research Report. ED309225) Strasbourg: Council for Cultural cooperation.
- Tajfel, H. (1987). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1985). The social identity theory of intergroup behaviour. In W.G. Austin and S. Wolchel (Eds.), *The social identity theory of intergroup behaviour*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tchudi, S. (Ed). (1985). *Language, schooling, and society. Proceedings of the international Federation for the Teaching of English Seminar* (Research Report ED263596). New Jersey
- Turner, J.; Hogg, M.; Oakes, P.J. Reicher, S.D. and Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.
- Vilá (2003). La comunicación intercultural en E.S.O.: Test de competencia comunicati-

va intercultural. En Buendía, L. y otros, Actas del XI Congreso nacional de Modelos de

Investigación Educativa: Investigación y Sociedad. Granada: GEU.

## NOTAS

[1] El impacto de estas dos organizaciones sobre las políticas educativas nacionales ha sido mínimo ya que los Estados europeos no han permitido la interferencia de éstas en el terreno educativo, considerando a éste como parte de la jurisdicción nacional.

[2] Desde el Consejo de Europa se define la Educación Intercultural como un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía. (Consejo de Europa, 1993).

[3] Queremos resaltar la enorme labor realizada por este grupo de investigación para acceder a los fondos bibliográficos y docu-

mentales sobre Educación Intercultural presentando interesantes documentos no incluidos en Multicultural Education Abstracts.

[4] Programa coordinado por la Universidad de Florencia y de cuya red forman parte las Universidades de Granada, Girona, Niza, Paris V, Londres, Manchester, Umea (Suecia), Perugia y Alberta de Lisboa.

[5] Dirección de diversos trabajos de investigación entre los que destacamos tres Tesis doctorales recientemente defendidas: Ruiz Garzón, F. (2003). *Historias de vida de los emigrantes españoles en Alemania: un estudio comparativo*; Hidalgo, V. (2004). La mejora de un centro multicultural en la ciudad Autónoma de Ceuta. y Salmerón Vilchez, P. (2004). Transmisión de valores en los cuentos infantiles.

[6] Colectivos y organizaciones como “Enseñantes gitanos”, “Secretariado General Gitano” y “Presencia gitana”.

# ANEXO

## A CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS/AS

### A 1 DATOS IDENTIFICATIVOS PERSONALES

#### A. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

##### A 1 DATOS IDENTIFICATIVOS PERSONALES

Edad  Género M  F  Curso Escolar  De:  ED. Primaria  
 ED. Secundaria

Nació en , aunque lleva viviendo aquí  años,

##### A 2 DATOS IDENTIFICATIVOS GRUPALES

Tu padre nació en

Tu madre nació en

Tus padres, en la ciudad o país donde ellos nacieron, trabajaban de:

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Ama/o de casa	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje o similares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de PYME's empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otro ¿cuál?	<input type="checkbox"/>

Actualmente aquí, ellos trabajan de:

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Ama/o de casa	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jornalero/a, peón/a, empleado/a doméstico/a, conserje...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Obrero/a cualificado/a, conductor/a, empleado/a de comercio...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Comerciante, técnicos/as medios, dueño/a de PYME's empresas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Gran empresario/a, directivo/a de empresa, funcionario/a superior...	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otro ¿cuál?	<input type="checkbox"/>

El nivel de estudios de tus padres es:

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Enseñanza primaria o básica terminada	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Bachillerato, formación profesional o equivalente terminado	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Carrera universitaria terminada	<input type="checkbox"/>

El dominio de español de tus padres es:

Padre	Madre
<input type="checkbox"/> Nulo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Oral y Escrito	<input type="checkbox"/>

## B COMPETENCIAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS/AS

### B 1 COMPETENCIAS DECLARATIVAS

¿Qué religión practicas?

¿Cuál es tu lengua materna?	¿Cuál es el nivel de dominio?
	<input type="checkbox"/> Nulo <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Oral y Escrito

¿Cuál es el nivel de dominio que tienes del español?

<input type="checkbox"/> Nulo	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Oral y Escrito
-------------------------------	-------------------------------	---

**¿Cuál es la lengua que normalmente hablas en casa?**

<input type="checkbox"/> Lengua Materna ¿Cuál? _____	<input type="checkbox"/> Español	<input type="checkbox"/> Inglés	<input type="checkbox"/> Francés	<input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____
---	----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---

**En el futuro te gustaría vivir en:**

<input type="checkbox"/> En España.	<input type="checkbox"/> En otro país diferente. ¿Cuál? _____
¿Por qué? _____	

**¿Crees que los alumnos/as procedentes de otros países deberían aprender la lengua y la cultura española y olvidar las de su país de origen?**

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Por qué? _____
-----------------------------	-----------------------------	-----------------

**¿Qué has aprendido de los compañeros y compañeras de otros países?**

<input type="checkbox"/> Costumbres y juegos distintos.
<input type="checkbox"/> Otra manera de ver las cosas y de vivir.
<input type="checkbox"/> A aceptar y respetar a cada cual tal como es.
<input type="checkbox"/> Un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc.) las personas.
<input type="checkbox"/> Las mismas cosas que con otros amigos/as, porque en realidad no somos tan diferentes.
<input type="checkbox"/> Otras ¿Cuáles?

## B 2 COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

	Del país donde naciste	De otros países	Da igual de dónde sean
Para jugar, normalmente te relacionas con amigos/as que son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para hacer los deberes de clase, normalmente te relacionas con amigos/as que son:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Normalmente, en la calle con tus amigos/as:**

<input type="checkbox"/> Te diviertes con juegos del país donde nací
<input type="checkbox"/> Te diviertes con juegos de otros países
<input type="checkbox"/> En realidad, los juegos del país donde naciste y los de otros países son prácticamente los mismos.

**Participas en alguna asociación o entidad de carácter social, cultural, benéfico....**

<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí, ¿A cuál/es?	

	Del país donde naciste	De otros países	Da igual el país
¿Qué tipo de programas de televisión ves en casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tipo de música oyes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**¿Mantiene tu centro escolar relaciones con alguna asociación, entidad social o bené-**

**¿Crees que trabaje por la integración de las culturas?**

<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí, ¿con cuál/es?	<input type="checkbox"/> No lo sé
-----------------------------	--	-----------------------------------

**¿Hay en tu centro escolar algún adulto que ayude a los alumnos/as de otras culturas?**

<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	
<b>¿Habla la lengua de otros países?</b>		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>¿Conoce las costumbres de otros países?</b>		<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

### B 3 COMPETENCIAS AFECTIVO-ACTITUDINALES

**Pensando en el futuro, ¿hasta donde te gustaría estudiar?**

<input type="checkbox"/> Quiero trabajar cuanto antes mejor y en lo que sea, no me interesa terminar la E.S.O.
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O. y con el graduado trabajar en algo que me guste
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O. y hacer F.P. para especializarme en un trabajo que me guste
<input type="checkbox"/> Quiero superar la E.S.O., hacer bachillerato y luego estudios universitarios

**Piensas que:**

<b>Los alumnos/as españoles crean</b>	<input type="checkbox"/> más <input type="checkbox"/> los mismos <input type="checkbox"/> menos	<b>problemas en el colegio/instituto que los alumnos/as inmigrantes</b>
---------------------------------------	---	---

<b>La mayoría de tu clase prefiere tener compañeros/as de origen</b>	<input type="checkbox"/> No Español <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Da igual el origen
--	--

<b>¿Qué te parece que cada alumno/a pueda llevar al centro escolar la ropa característica de su cultura?</b>	<input type="checkbox"/> Me parece bien <input type="checkbox"/> No lo sé <input type="checkbox"/> Me parece mal
--	--

**¿Te gusta que en tu clase haya alumnos/as procedentes de otros países?**

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	¿Por qué? _____
-----------------------------	-----------------------------	-----------------

**Señala verdadero [ V ] o Falso [ F ] según lo que tu pienses**

<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vives se discriminan a las personas según su país de origen
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vives no se discrimina a la gente, todos somos diferentes y todos nos respetamos y queremos
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vives se discriminan a las personas según su color de piel
<input type="checkbox"/> En el barrio/pueblo donde vives se discrimina a la gente que tiene menos dinero

<b>Cuando van tus amigos/as a casa, a tus padres:</b>	<input type="checkbox"/> No les gusta <input type="checkbox"/> les gusta, pero sólo si son de nuestro país <input type="checkbox"/> les gusta, y les da igual del país que sean
---	---

**Generalmente, las personas con las que se relacionan tus padres son:**

<input type="checkbox"/> del país donde nacieron	<input type="checkbox"/> de otros países	<input type="checkbox"/> del país donde nacieron y de otros países
--	--	--

**Generalmente, las personas con las que se relacionan tus hermanos/as son:**

<input type="checkbox"/> del país donde nacieron	<input type="checkbox"/> de otros países	<input type="checkbox"/> del país donde nacieron y de otros países
--	--	--

**Participan tus padres o hermanos/as en alguna asociación o entidad de carácter social, cultural, benéfico....**

<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí, ¿A cuál/es?	
-----------------------------	--	--

---

### ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**Leonor Buendía Eisman** ([lbuendia@ugr.es](mailto:lbuendia@ugr.es)). Catedrática de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Granada (cuya dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario "La Cartuja", 18071- Granada) y responsable del grupo de Investigación: "Innovación y mejora de la Educación en Andalucía", cuyas líneas de investigación son: Educación Intercultural, Evaluación de centros educativos y Estrategias en la resolución de problemas

**Daniel González González** ([danielg@ugr.es](mailto:danielg@ugr.es)). Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (cuya dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario "La Cartuja", 18071- Granada), su línea de investigación es la evaluación de centros multiculturales y el análisis de datos educativos.

**Teresa Pozo Llorente** ([mtpozo@ugr.es](mailto:mtpozo@ugr.es)). Profesora Asociada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (cuya dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario "La Cartuja", 18071- Granada), sus investigaciones centran en los problemas sociales y la inmigración.

**Christian A. Sánchez Núñez** ([cas@ugr.es](mailto:cas@ugr.es)). Licenciado en Psicopedagogía, ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado interuniversitario Investigación en Educación Intercultural. Becario FPU en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (España), cuya dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario "La Cartuja", 18071- Granada.

Buendía Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, p. 135-183  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm)

### ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Buendía, Leonor, González González, Daniel, Pozo, Teresa y Sánchez Núñez, Christian A. (2004). Identidad y competencias interculturales. <i>Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa</i> , v. 10, n. 2. <a href="http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm">http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm</a> Consultado en (poner fecha).
<b>Title / Título</b>	Identidad y competencias interculturales. [ <i>Identity and intercultural competencies</i> ]
<b>Authors / Autores</b>	Leonor Buendía, Daniel González González, Teresa Pozo y Christian A. Sánchez Núñez
<b>Review / Revista</b>	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 10, n. 2
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2004 ( <b>Reception Date</b> : 2004 Oct 15; <b>Approval Date</b> : 2004 Oct 19; <b>Publication Date</b> : 2004 Oct 25)
<b>Abstract / Resumen</b>	<i>Intercultural education, Intercultural competencies, Identity, Sociolaboral expectations, Sociocultural integration.</i> Educación intercultural, Competencias interculturales, Identidad, Expectativas socio-laborales e Integración socio-cultural.
<b>Keywords / Descriptores</b>	<i>Our purposes are: (1) to identify the personal and familial circumstances related to the process of social integration of the immigrants in Granada, (2) to know their expectations of personal and social promotion, (3) as well as to identify the development of intercultural competencies as base for the constant reconstruction of the identity. The groups of study have been three: maghrebian immigrants, latinamericans and the east European. The methodology employed has been interviews and questionnaires. In the results we afford important information for the characterization of immigration in Granada and the intercultural competencies for a social and cultural integration of immigrants.</i> Nos proponemos los siguientes objetivos: Identificar las circunstancias personales y familiares relacionadas con el proceso de integración social de los inmigrantes en Granada, conocer sus expectativas de promoción personal y social, así como identificar el desarrollo de competencias interculturales como base para la constante reconstrucción de la identidad. Tres han sido los colectivos de estudio: inmigrantes magrebíes, latinoamericanos y europeos del este. La metodología utilizada ha sido la entrevista y el cuestionario. En los resultados aportamos importante información para la caracterización de la inmigración en Granada y las competencias interculturales para una integración social y cultural de los mismos
<b>Institution / Institución</b>	Universidad de Granada (España)
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Español (Title, abstract and keywords in english )

## Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE)

[ ISSN: 1134-4032 ]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).