

COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ALMERÍA¹

Encarna Soriano Ayala

Universidad de Almería

RESUMEN

En este artículo se presenta la investigación realizada sobre las competencias ciudadanas del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería.

Parte el artículo de una breve fundamentación teórica en la que se analizan las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa/social y resolución de conflictos, considerando transversal la competencia intercultural. La formulación de los objetivos específicos de la investigación dan paso a la presentación de la metodología. En ella se especifica la construcción de una escala tipo likert sobre competencias ciudadanas y los temas eje que guían los dos grupos de discusión llevados a cabo con alumnado español e inmigrante. Finaliza el artículo con los resultados cuantitativos y cualitativos, y la presentación de las conclusiones a las que se ha llegado.

***Palabras clave:** competencias ciudadanas crítica, intercultural, comunicativa/social y resolución de conflictos. Educación intercultural. Ciudadanía intercultural.*

ABSTRACT

This report shows the research carried out about the civic competences in the second stage of secondary school pupils from Almería.

The report begins with a brief theoretical background where civic competences are analyzed: criticism, social-communicative and conflict resolution, considering the intercultural competence

¹ Esta investigación ha sido subvencionada por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Boja nº 7, 13/01/2003
E-mail: esoriano@ual.es

as a transverse question. The formulation of specific research targets gives way to the presentation of the methodology which specifies the construction of a likert-type scale about civic competences and the main topics that guide the two discussion groups made up of both Spanish and immigrant school children. Finally, qualitative and quantitative results and achieved conclusions are shown.

Key words: *civic competences, criticism, intercultural, social-communicative, conflict resolution. Intercultural education. Intercultural citizenship.*

INTRODUCCIÓN

El día 20 de febrero de 2005 se celebró el referendun en el que se solicitó a los españoles la aprobación o no, de la Constitución Europea. Ese día, aunque los partidos que sollicitaban el sí, hablaban de un triunfo en las urnas, hemos de entender que la participación ciudadana, un 42% aproximadamente, fue bastante baja. Si unimos a esta circunstancia, probablemente anecdótica, la idea de Cassen (2000) que nos recuerda que es urgente cubrir el déficit creciente de humanidad de las sociedades actuales (caracterizadas por las nuevas migraciones y los procesos de globalización), y situar a las personas en el centro de las preocupaciones, de las estrategias y de las políticas, hemos de entender que algo hemos de hacer para cambiar las actitudes y las competencias ciudadanas.

No podemos negar que formar para la ciudadanía es una prioridad importante hoy en día y, además, ser ciudadano es bastante complejo, requiere no sólo habilidades, sino también conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. Uno no nace ciudadano, si no que se hace ciudadano y, para ello, tiene que aprender en la familia, en el barrio, en el grupo de iguales y en el centro educativo.

Partimos de que un espacio eficaz para lograr esta meta es trabajar con el alumnado desde la institución educativa, lugar de encuentro de diferentes grupos culturales, lugar que prepara para la convivencia y donde, además, es posible ejercerla. Pero, para intervenir en este espacio y tiempo común, deberíamos los profesionales de la educación reflexionar sobre qué ciudadano queremos formar para plantear una educación acorde con este modelo (Cabrera, 2002), o cómo se pregunta Sabariego (2004): ¿para qué sociedad queremos educar?

A la institución escolar se le exigen respuestas de cómo tiene que preparar a las futuras generaciones. Una de las respuestas, entre otras, que se espera de ella es que forme ciudadanos responsables para actuar y participar activa y democráticamente en una sociedad multicultural. El informe de la comisión de la UNESCO presidida por Delors, indica que las escuelas deben desempeñar dos ejes de acción: «aprender a aprender», que responde a una dimensión cognitiva, y «aprender a vivir juntos», que responde a la dimensión cultural. Entendemos que estos dos ejes se implican mutuamente y que son fundamentales para construir la convivencia intercultural en la sociedad actual y del futuro. Por tanto, es objetivo de la educación que los/as niños/as y jóvenes adquieran las competencias necesarias para participar y desarrollarse adecuadamente. Participamos de las ideas de Banks (1997:1) cuando dice que «la educación para la ciudadanía debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas

para interactuar positivamente con gente de diversos grupos étnicos, raciales y culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas».

El artículo publicado en 2004 por Eduteka señala que hay tres aspectos importantes de la formación en ciudadanía. El primero tiene que ver con la educación sobre ciudadanía, que consiste en enseñar al alumnado conocimientos sobre la historia de su nación, como las estructuras y procesos del gobierno y de la vida política; además, de propiciar el respeto por las diferencias y los procesos de convivencia. El segundo tiene que ver con el ejercicio de la ciudadanía, es decir, aprendizaje mediante la participación activa del alumnado en experiencias democráticas. Esta participación refuerza el componente de conocimiento mediante la acción. Tercero educación para la ciudadanía, que consiste en facilitar al alumnado una serie de herramientas (en conocimiento y comprensión, en habilidades, en valores y disposición a la acción) que le permita asumir activa y sensatamente responsabilidades en su vida.

Nosotros apostamos por una educación «sobre», «para ejercer» y «para» la ciudadanía no pasiva, que promueva el desarrollo de habilidades de participación y que posibilite asumir posiciones críticas y responsables que promuevan procesos democráticos en una sociedad culturalmente diversa; es decir, intervenir significativamente en los procesos de socialización de los/as niños/as y jóvenes para hacer posible el desarrollo de su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar adecuadamente en la sociedad democrática y multicultural.

En la sociedad actual es indiscutible que un reto de la escuela es formar a los/as jóvenes para ejercer inteligentemente como ciudadano/a; es decir, la educación ha de potenciar las competencias ciudadanas.

Entendemos por competencia la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, es decir, son conocimientos hecho práctica, y como señala Mockus (2004) las más valiosas son las integradoras las que combinan conocimiento, emoción y comunicación. En concreto, las competencias ciudadanas se pueden definir como «*el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática*»². Mockus (2004:2) considera que «*un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también los procesos colectivos de construcción de ciudadanía*».

Vamos a considerar para nuestro estudio cuatro grupos de competencias ciudadanas: competencia crítica, competencia comunicativa y social y competencia en resolución de conflictos. La competencia intercultural la vamos a considerar transversal a las otras en este trabajo de investigación.

La competencia crítica nos determina la capacidad y actitud de la persona de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas. La valoración de las diferencias y la pluralidad (VVAA, 2002).

2 www.oest.oas.org/colombia/compe

La competencia comunicativa y social supone la capacidad estratégica de la persona para actuar en situaciones de comunicación. Esta competencia permite compartir la información con otros y expresar un mensaje en un lenguaje preciso. Para ello es necesario el desarrollo de una serie de actitudes como la escucha activa y la claridad; (VVAA, 2002) la responsabilidad democrática y la participación. Por eso, parecía oportuno incluir el conocimiento de los derechos fundamentales de la persona en esta competencia, puesto que sin este conocimiento es complicada la participación y la comunicación con el resto de los ciudadanos.

La resolución de conflictos es la capacidad que tienen las personas de identificar y enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas en un contexto dado, decidir qué elementos tienen en cuenta y qué elementos ignoran y por qué, de identificar la información, los conocimientos y las estrategias necesarios para ellos y de regular el uso que hacen de los mismos (VV.AA, 2002), incluyendo, además, la convivencia y la paz.

Cada uno de estos grupos de competencias, no es simple, sino que las forman un conjunto de conocimientos, habilidades, emociones, conductas comunicativas, es decir, el conocimiento, la forma de actuar y de ser y estar, y todo de manera integradas.

Con la investigación que nosotros presentamos en las siguientes páginas pretendemos conocer y entender cómo son las competencias y valores que como ciudadanos y ciudadanas manifiestan los chicos y chicas de segundo ciclo de Educación Secundaria tanto españoles como hijos/as de familias inmigrantes (magrebies, subsaharianos, europeos del este y sudamericanos) que comparten un mismo espacio geográfico, la provincia de Almería, con el propósito de intervenir en el desarrollo de programas educativos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos específicos que pretendemos conseguir con esta investigación son los siguientes:

1. Diagnosticar la competencia ciudadana (crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos) de los chicos y chicas españoles e hijos/as de familias inmigrantes de segundo ciclo de Educación Secundaria que conviven en la provincia de Almería.
2. Elaborar y hallar la consistencia de un instrumento de análisis de las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos.
3. Analizar y comparar cómo el alumnado «autóctono» y los/as hijos/as de familias inmigrantes entiende y pone en práctica sus competencias ciudadanas.

METODOLOGÍA Y FASES DEL ESTUDIO

En esta investigación la metodología cuantitativa y la cualitativa se han complementado para profundizar y completar el objeto de estudio.

Si bien el proceso de investigación obedece a un proyecto presentado, aprobado y subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, el proceso se ha flexibilizado y se ha adaptado a las necesidades de cada momento.

Etapas del proceso de investigación

Aunque el proceso ha sido flexible podemos distinguir varias etapas:

Etapas de inicio

Esta etapa comienza con la recogida de información que nos permite fundamentar la investigación y nos ayuda a elaborar las técnicas de recogida de datos.

Con objeto de seleccionar la muestra identificamos, con los datos que nos facilita la Delegación de Educación, los centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Almería que se caracterizan por tener escolarizado un número importante de alumnado de diferentes procedencias culturales. Entre estos centros seleccionamos de manera intencional ocho: dos en el levante almeriense, dos en la capital y cuatro en la comarca del poniente. Por último, solicitamos los permisos necesarios para acceder a los centros.

Etapas de metodología cuantitativa: Diseño de la escala tipo likert, estudio piloto y fiabilidad de la escala

Preparamos una escala tipo likert teniendo como referencia una escala que elabora el grupo de investigación HUM-665 para conocer las competencias ciudadanas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y que constaba de 52 ítems para el grupo de alumnado inmigrante y de 54 para los españoles y aplicada en cursos anteriores al alumnado de primer ciclo de secundaria. Esta primera escala recogía además de las competencias estudiadas en este trabajo, competencias emocionales y medioambientales. Las competencias emocionales fueron objeto de otro estudio y analizando el contexto en el que se desenvuelve la vida de nuestro alumnado hicimos hincapié en las tres competencias estudiadas, que hemos considerado claves.

Para la elaboración de las escalas originales se estudia y definen las competencias que deberían tener nuestros jóvenes para participar como ciudadanos en una sociedad democrática. Una vez que se establecen y se define claramente cada competencia se trata de indicar actitudes y conductas que observamos en el contexto escolar y fuera del centro educativo que pueden ser reflejo de manifestar una competencia determinada. La escala original era larga para el alumnado y tenía el inconveniente de que había un número diferente de ítems, según fuese para el alumnado español o para los hijos de familias inmigrantes. Estas dificultades nos hace acortar la escala y diseñar una escala para aplicar al alumnado de secundaria español y de otro origen cultural.

La nueva escala, que recoge opiniones anteriores y otras nuevas, consta de 27 ítems, los mismos para el alumnado «autóctono» y para los hijos de familias inmigrantes. Para llegar a esta escala, se definen las competencias que consideramos fundamentales para nuestro contexto social y escolar. Se definen las competencias y se las dota de ítems. Los ítems de acuerdo con el contenido que se pretende estudiar en cada competencia lo deciden a través del diálogo y la negociación un grupo de profesionales conocedores del tema y en contacto directo con el contexto multicultural escolar almeriense: tres psicopedagogos, dos profesores de primaria, uno de secundaria, un mediador de ori-

TABLA 1
 ESCALA DE ACTITUDES. ELABORACIÓN PROPIA

<p>La competencia crítica</p> <p>Mis costumbres, mi lengua, mi religión, son mejores que las que tienen los españoles/as /<i>mejor que las personas que proceden de fuera</i></p> <p>Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias</p> <p>Me gustaría que en clase se dieran a conocer y se trabajasen las costumbres de los/as Chicos/as que procedemos/<i>proceden</i> de otros países</p> <p>Cuando un chico o una chica necesita ayuda se la presto, me da igual si es español o extranjero/<i>o procede de otro país como yo</i></p> <p>Me gusta que entre mis amigos y amigas haya chicos y chicas españoles/as y de otros países diferentes al mío</p> <p>No me importa adquirir costumbres de otra cultura si con ello me puedo enriquecer como persona</p> <p>Me interesa conocer la cultura de mis compañeros españoles y de otros países diferentes al mío/<i>la cultura de los chicos y chicas de otros países</i></p> <p>Creo que conocer la cultura española/ <i>o de los chicos/as extranjeros</i>, y que los otros conozcan la mía nos enriquece mutuamente</p> <p>Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente</p> <p>Los chicos y las chicas españoles/<i>extranjeros</i> no se relacionan bien conmigo</p> <p>Si veo una persona tirada en la calle y aparentemente enferma, paso de largo, siempre hay alguien que le ayudará</p>
<p>Comunicativa y Social</p> <p>Escucho con la misma atención las opiniones que expresan los/as chicos/as de mi clase, sean españoles o de otros países</p> <p>Los españoles y extranjeros que viven en España tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos en la sociedad</p> <p>Fuera del colegio sólo hablo con chicos/as de mi país</p> <p>Las chicas y los chicos extranjeros tenemos los mismos derechos que los españoles, aunque ellos estén en su país/<i>Los extranjeros que viven en España tienen los mismos derechos que nosotros los españoles</i></p> <p>Hay que participar abiertamente en los debates de clase argumentando nuestros puntos de vista</p> <p>Los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/<i>vienen</i> de fuera y nos/<i>se</i> instalan en España</p> <p>Hemos de hacer un esfuerzo para que los carteles y las notificaciones que desde los centros educativos se envían a las familias se hagan en el idioma que éstas conocen</p> <p>Los medios de comunicación deberían emitir programas donde participen colectivos de distintas culturas para acercarnos los unos a los otros</p> <p>Me parece importante relacionarme con personas de otros países a través de Internet</p>
<p>Competencia en resolución de conflictos</p> <p>Los/as alumnos/as españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países</p> <p>Cuando discuten un chico/a de mi país con otro/os de otra/s procedencia/s, me da igual quien tenga razón, siempre estoy a favor del chico de mi misma procedencia</p> <p>Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as, en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, no van conmigo</p> <p>Cuando tengo un problema con un/a compañero/a lo soluciono mediante el diálogo</p> <p>Los españoles prefieren/<i>preferimos</i> que los inmigrantes vivan lejos de sus/<i>nuestras</i> casas</p> <p>Los/as chicos/as de otros países tenemos/<i>tienen</i> el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio</p> <p>Las personas que venimos/<i>vienen</i> de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/<i>queremos</i> hacer los españoles</p>

gen marroquí, dos profesores de universidad. De esta forma, con la participación de diferentes profesionales, se halla la validez de contenido de esta escala.

Esta escala trata de dar respuesta a tres competencias ciudadanas: crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos. En ella se contempla como transversal la competencia intercultural.

La nueva escala se aplica a un total de 103 alumnos/as autóctonos y de origen extranjero de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de dos de los centros seleccionados con la finalidad de redefinir o quitar ítems y de hallar su fiabilidad. La escala definitiva después no se aplica al alumnado que participa en esta prueba piloto.

La escala queda recogida en la tabla 1, reflejando las opiniones determinadas por los investigadores para cada competencia atendiendo a la definición de cada una de las competencias reflejadas en la parte teórica de este artículo.

La siguiente tabla refleja la fiabilidad de cada una de las subescalas y de la escala total.

TABLA 2
FIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS Y DE LA ESCALA TOTAL

Competencias	Fiabilidad
Crítica	Alpha = 0,7031
Comunicativa	Alpha = 0,7146
Solución de conflictos	Alpha = 0,7228
Total	Alpha= 0,8107

Etapa segunda de recogida de datos en la que se complementan las metodologías cuantitativa y la cualitativa. Elección de la muestra y muestra productora de datos.

La muestra ha estado formada, como hemos comentado anteriormente, por alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria de 8 IES de la provincia de Almería. La muestra productora de datos es la siguiente:

- Se ha aplicado la escala de actitudes a 384 alumnos/as de Segundo Ciclo de Educación Secundaria, de los cuales 313 son chicos y chicas españoles/as y 71 hijos/as de familias inmigrantes.
- Se han realizado dos grupos de discusión, uno con alumnado extranjero y un alumno español, y otro solo con alumnado español. El alumnado que ha formado parte de esta muestra ha sido seleccionado de dos IES de Roquetas de Mar. En un principio teníamos previsto realizar dos grupos de discusión en los que participaran alumnado «autóctono» e hijos de familias inmigrantes. En el primero de los grupos de discusión participó una alumna marroquí, una argentina, dos rumanas, una guineana, un alumno búlgaro y uno español. Al ser la participación del alumno español muy baja decidimos llevar a cabo otro grupo de discusión en el que sólo hubiera españoles.

Una vez que tenemos la escala definitiva accedemos a los centros de Educación Secundaria decidiendo que en cada uno de ellos se aplique la escala a alumnado de los niveles de tercero y de cuarto. En todos los centros están representados los dos niveles de segundo ciclo y todas las minorías culturales presentes en ese centro.

Cuando se aplica la escala de actitudes se lleva a cabo el primer grupo de discusión en el que tratamos que estén representados todas las culturas que anteriormente han contestado la escala. Seleccionamos un IES de Roquetas de Mar para realizar el primer grupo de discusión. En este primer grupo de discusión pudimos percibir que ante las opiniones que expresaban las chicas y el chico de otras procedencias culturales, el chico español no se manifestaba o lo hacía debilmente, se percibía tenso y participaba bastante poco. Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de realizar otro grupo de discusión sólo con alumnado español. En este grupo se formulan las mismas cuestiones y se encuentran en situación de expresar con más libertad sus opiniones. Este segundo grupo de discusión se lleva a cabo en otro de los IES de Roquetas de Mar.

Los dos grupos de discusión se centran en responder a cuatro preguntas que consideramos relacionadas con la ciudadanía, y de forma indirecta, a través de sus respuestas, podemos extraer información de sus competencias ciudadanas.

Se les propone al alumnado que piense situaciones que se dan en su entorno y en las que ellos opinan que se actúa justamente, situaciones también de su entorno donde ellos/as piensen que se actúa de forma injusta y las soluciones que ellos/as perciben para subsanar las situaciones denunciadas. En la tercera de las preguntas se pide al alumnado participante en el grupo que expresen cuáles son los derechos que tiene cualquier persona como ciudadano y también cuáles son sus obligaciones.

Etapas de análisis

No la entendemos como una etapa concreta para el análisis de datos la consideramos transversal con las anteriores. Indicaremos que el análisis de datos de la escala y las subescalas se realiza a través del paquete estadístico SPSS para Windows versión 12.

Una vez comprobado que cada una de las subescalas de actitudes y la escala total tenían fiabilidad (ver tabla 2), aplicamos la escala a la muestra seleccionada. Con los datos encontrados hallamos cálculos descriptivos, porcentuales y diferenciales. Hemos de comentar que antes de llevar a cabo estos cálculos hemos tenido que eliminar varios de los cuestionarios contestados por el alumnado. Algunos/as de los alumnos/as no responden todas las cuestiones, otros siguen una misma pauta de respuesta en todos los ítems (todos los ítems 1 o todos 5), por eso la muestra productora de datos que podía haber estado configurada por más sujetos quedó formada como se ha comentado más arriba por 313 alumnos/as español/a y por 71 alumnos/as hijos de familias inmigrantes.

Para hallar las puntuaciones de cada uno de los/as alumnos/as en la prueba de actitudes y para poder hallar las medias de los cinco grupos en las tres competencias propuestas, hemos considerado todos los ítems positivos recodificando la puntuación de cada uno de los ítems negativos para convertirlos en positivos. Para calcular los porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems se ha mantenido el enunciado original ya sea positivo o negativo.

Para los grupos de discusión se lleva a cabo un análisis de contenido.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El apartado de resultados lo vamos a dividir en dos subapartados por una parte expondremos los resultados cuantitativos y por otra los resultados del estudio cualitativo.

Estudio cuantitativo

Valoración de las subescalas y de la escala total

Al estar formada cada una de las subescalas por un número diferente de ítems hemos procedido, para llevar a cabo una valoración de cada una de las competencias y de la escala total en los diferentes grupos culturales, a realizar una sumatoria de las respuestas a cada ítem que forman cada competencia y a hallar las puntuaciones medias y la desviación típica. Los resultados de cada uno de los grupos culturales estudiados pueden apreciarse en la tabla 3.

Para decidir que estadísticos utilizar, exploramos las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos culturales en cada una de las competencias, aplicando las pruebas de normalidad Kolmogorov- Smirnov y Shapiro-Wilk, comprobamos que estas puntuaciones medias se ajustan a una normal.

TABLA 3
DESCRIPTIVOS SEGÚN PROCEDENCIA Y COMPETENCIA/S

Procedencia	Competencia/Total escala	Media	Desviación
Europeos del Este	Crítica	3,5325	0,40364
	Comunicativa y Social	3,6635	0,37388
	Resolución de Conflictos	2,9592	0,40044
	Total	3,4275	0,26009
Magrebíes	Crítica	3,4895	0,36276
	Comunicativa y Social	3,6068	0,61466
	Resolución de Conflictos	2,9231	0,64051
	Total	3,3818	0,40187
Subsaharianos	Crítica	3,4495	0,46089
	Comunicativa y Social	3,7346	0,66464
	Resolución de Conflictos	2,9286	0,58235
	Total	3,4095	0,33932
Sudamericanos	Crítica	3,5636	0,16262
	Comunicativa y Social	3,7111	0,40521
	Resolución de Conflictos	3,1714	0,42137
	Total	3,5111	0,17451
Españoles	Crítica	3,2550	0,45597
	Comunicativa y Social	3,7675	0,61839
	Resolución de Conflictos	2,6892	0,55994
	Total	3,2791	0,30397

Apreciamos que en dos de las tres competencias estudiadas hay diferencia significativa entre grupos, en concreto, en la competencia crítica y en la de resolución de conflictos. Aplicando como prueba post hoc la de Tukey observamos que las diferencias se establecen, en la competencia crítica, entre el alumnado procedente de la Europa del Este y el alumnado Español ($P=0,005$) y, la misma diferencia podemos verla entre el alumnado español y el procedente de la Europa del Este en la competencia de resolución de conflictos ($P=0,048$). Comprobamos, además, que hay diferencia en la puntuación global entre los cinco grupos ($P=0,011$).

TABLA 4
ANOVA DE UN FACTOR (PROCEDENCIA)/COMPETENCIA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
CRITICA	Inter-grupos	3,741	4	,935	4,682	,001
	Intra-grupos	75,704	379	,200		
	Total	79,445	383			
COMUNIC y SOCIAL	Inter-grupos	,636	4	,159	,441	,779
	Intra-grupos	136,765	379	,361		
	Total	137,401	383			
RCONFLIC	Inter-grupos	4,496	4	1,124	3,715	,006
	Intra-grupos	114,674	379	,303		
	Total	119,170	383			
TOTAL	Inter-grupos	1,220	4	,305	3,289	,011
	Intra-grupos	35,145	379	,093		
	Total	36,366	383			

Aplicamos la prueba paramétrica t para grupos relacionados para estudiar las tres competencias ciudadanas en cada uno de los grupos culturales. La tabla 5 recoge los resultados obtenidos.

El alumnado que procede de la Europa del este obtiene la puntuación más baja en la competencia de resolución de conflictos. Logran puntuaciones medias por encima de 3 en las competencias crítica y comunicativa/social. En este alumnado observamos que se establecen diferencias significativas entre las competencias crítica y resolución de conflictos y, entre la comunicativa/social y resolución de conflictos.

En los grupos de procedencia magrebíes y subsaharianos apreciamos que las puntuaciones más bajas también las obtienen en la competencia resolución de conflictos estableciéndose diferencias significativas entre las otras dos competencias con relación a resolución de conflictos. Volvemos a apreciar que las puntuaciones superiores a 3 se obtienen en la competencia crítica y comunicativa/social. En el grupo de alumnado de origen sudamericano las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las competen-

TABLA 5
PRUEBA T

Procedencia	Competencias	t	Sig (bilateral)
Europeos del Este	COMUNICAT-R.CONFLICT	8,257	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	5,866	0,000
	CRÍTICA-COMUNICAT	-1,661	0,106
Magrebíes	COMUNICAT-R.CONFLICT	2,908	0,013
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	3,601	0,004
	CRÍTICA-COMUNICAT	-0,926	0,373
Subsaharianos	COMUNICAT-R.CONFLICT	4,399	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	2,815	0,012
	CRÍTICA-COMUNICAT	-1,492	0,154
Sudamericanos	COMUNICAT-R.CONFLICT	1,907	0,129
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	1,751	0,155
	CRÍTICA-COMUNICAT	-0,859	0,439
Españoles	COMUNICAT-R.CONFLICT	19,083	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	12,034	0,000
	CRÍTICA-COMUNICAT	-16,378	0,000

cias son más próximas y aunque la puntuación media en resolución de conflictos es más baja que las otras, está por encima de 3, en concreto 3,1714. En este grupo de procedencia no hallamos diferencias entre las tres competencias. Por último, en el grupo de españoles hallamos diferencias entre las tres competencias. La competencia con mayor puntuación es la comunicativa/social y la que deben mejorar es la competencia en resolución de conflictos en la que consiguen la media más baja de todos los grupos (media= 2,6892).

Estudio de los ítems que componen las competencias

Para hacer un estudio de los ítems hemos agrupado las respuestas en tres bloques: nada/algo de acuerdo, regular y bastante/mucho de acuerdo. Aunque todos los porcentajes aparecen en el anexo comentaremos en las siguientes líneas los resultados más importantes. Al explorar los datos de las frecuencias de cada uno de los ítems hemos comprobado que había distribuciones que no se ajustaban a una normal y, además, no trabajamos con datos de intervalo por lo que el estadístico que hemos utilizado ha sido no paramétrico, la prueba de Kruskal-Wallis.

Competencia crítica

En las tablas observamos que el grupo de españoles es el que más reconoce que sus costumbres, su lengua y su religión son mejores que las que tienen los/as compañeros/as que proceden de otros países (bastante/muy de acuerdo 59,7%). Aunque, podemos

decir que es simplemente una apreciación de los porcentajes puesto que no se establecen diferencias significativas en esas puntuaciones ($P=0,539$).

Por otra parte, los grupos culturales que manifiestan más interés por conocer las costumbres de los compañeros y compañeras que proceden/procedemos de otros países son los magrebíes y los subsaharianos (siendo $P=0,032$).

Los chicos y chicas que más empatía muestran son los de procedencia española (66,1%), sudamericana (80%) y Europa del Este, (57,1%). (Significativa 0,000). Pero, los que sienten menos interés por tener amigos de otras procedencias diferentes a la propia ($P=0,002$), son los chicos y chicas españoles/as.

El alumnado hijos de familias de la Europa del este (74,3%), magrebíes (84,6%), subsaharianas (72,1%) y sudamericanas (80%) perciben que las personas de otros países que trabajan en Almería contribuyen a que esta provincia crezca económicamente, opinión que no encontramos con la misma fuerza en el grupo de españoles (52,4%). ($P=0,001$).

Aunque las diferencias no son significativas, observamos en los porcentajes de bastante y muy de acuerdo (20% para los chicos/as de la Europa del Este, 15,4% para los magrebíes, 16,7% para los subsaharianos y 69,6% de los españoles), que los hijos de familias inmigrantes perciben que tienen una buena relación con los/as españoles/as, mientras que el alumnado español siente que esas relaciones no son tan buenas.

Por último, destacar que están más dispuestos a prestar ayuda a un desconocido en situación de necesidad los/as chicos/as procedentes de la Europa del este y de Sudamérica, que los magrebíes, subsaharianos y españoles.

Competencia comunicativa/social

El interés que muestra el alumnado por las palabras y opiniones de los «otros», sean compañeros y compañeras de la misma nacionalidad o de otras nacionalidades es alto, tanto para el grupo de españoles como para los otros grupos. Con la afirmación «escucho con la misma atención las opiniones que expresan los chicos y chicas de mi clase, sean españoles o de otros países», están bastante y muy de acuerdo el 88,6% del alumnado procedente de la Europa del este, el 77% de los magrebíes, el 72,2% de los subsaharianos, el 100% de los sudamericanos y el 75,8% de los españoles.

El círculo de personas con las que se relacionan fuera del centro educativo los chicos/as de la Europa del este y los/as sudamericanos/as es más amplio que el de los otros grupos culturales estudiados, incluyendo entre las amistades personas de su país y de otros países distintos al propio (significativa $P=0,002$).

Todo el alumnado participa en sentido positivo indicando que todos los que viven en España tienen los mismos derechos al participar en la sociedad. Pero cuando planteamos el ítem afirmativamente diciendo «los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/vienen de fuera y nos/se instalamos/instalan en España», las respuestas son curiosas, por una parte los grupos de españoles, europeos del este y sudamericanos, son los que más entienden que por el hecho de ser españoles y vivir en su país no tienen porque tener más derechos que aquellos que proceden de fuera. Sin embargo, el 53,9 % de los magrebíes y el 50% de los subsaharianos opinan que los españoles por el hecho de estar en su país tienen más derechos que los extranjeros (significativa al 0,000).

Por otra parte, más del 55% de los chicos y chicas opinan que tanto los españoles como los extranjeros tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos (significativa al 0,05).

Entienden todos los que han contestado la escala que es conveniente argumentar los puntos de vista en los debates y participar en todos ellos de forma abierta.

Un importante porcentaje de alumnos/as de todas las procedencias estudiadas se inclinan por pensar que es positivo para conocernos que en los medios de comunicación participen colectivos de distintas culturas para tener un encuentro, conocernos y acercarnos los unos a los otros. No obstante los colectivos que expresan más interés por ello son los magrebies y los europeos del este ($P=0,011$).

Finalmente, señalar que todos/as los/as alumnos/as ven importante la comunicación con personas de otras culturas a través de Internet.

Competencia Resolución de Conflictos

Las respuestas del alumnado español es diferente a la que presentan el alumnado Europeo del este, magrebí y subsahariano con relación a la afirmación «el alumnado español ve como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países». Si bien los españoles manifiestan no estar de acuerdo o sólo estar algo de acuerdo con esta afirmación el 70% de ellos; vemos que la percepción que tienen los compañeros europeos del este, magrebies y subsaharianos es diferente, y aseguran el 40%, el 61,6% y el 33,4%, respectivamente, estar bastante y muy de acuerdo (significativa al 0,000). No obstante por la distribución de las frecuencias (ver tabla) hemos de decir que los que más intuyen que los españoles los ven como un problema son los magrebies.

Volvemos a encontrar discrepancias entre las respuestas del grupo «autóctono» y las del grupo de alumnado inmigrante, vuelven a ser los españoles con una respuesta del 67,7% «bastante y muy de acuerdo», los que muestran que ante una situación de conflicto apoyan a sus compatriotas tengan o no la razón.

Los porcentajes más altos en la respuesta «nada, algo de acuerdo» de la pregunta «cuando se producen conflictos entre varios compañeros, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, porque no van conmigo» los dan los sudamericanos (80%), los magrebís (69,2%) y los subsaharianos (55,5%), mientras que el 28,8% de los españoles se expresan en este sentido.

Todos los chicos y chicas indiferentemente de su procedencia se inclinan por el diálogo para solucionar los conflictos.

En el ítem «los españoles prefieren/preferimos que los inmigrantes vivan lejos de sus/nuestras casas», volvemos a encontrar discrepancias en las respuestas de los diferentes grupos estudiados. Los chicos y chicas de la Europa del este (62,8%), magrebís (61,6%), subsaharianos (50%) y sudamericanos (60%), expresan «no estar nada o algo de acuerdo». Mientras que los españoles muestran estar «bastante y muy de acuerdo» con esta afirmación el 75,1%. ($P=0,001$).

Volvemos a encontrar percepciones distintas entre el grupo de españoles y los otros cuatro grupos estudiados cuando se pregunta acerca de los lugares de ocio. Un porcentaje alto de los españoles (70,3%) expresan «no estar nada o algo de acuerdo» con la

proposición «Los/as chicos/as de otros países tenemos/tienen el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio», es decir, ni siquiera se inclinan por la respuesta políticamente correcta. Mientras los otros grupos estudiados señalan estar «bastante y muy de acuerdo» con la afirmación: 91,4% europeos del este, 77% los magrebíes, 72,2% los subsaharianos y el 100% de los sudamericanos (significativo al 0,000).

Los grupos que más de acuerdo están con la opinión «las personas que venimos/vienen de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/queremos hacer los españoles» son los españoles, magrebies y subsaharianos.

Estudio cualitativo

Las preguntas que se hacen en los dos grupos de discusión están centradas en 4 ejes principales. El primero consiste en que el alumnado diga y reflexione sobre situaciones injustas que se viven en su ambiente y como habría que actuar, y sobre situaciones o conductas justas. También se pregunta sobre los derechos que ellos entienden que tienen las personas y sobre las obligaciones que tienen en la participación ciudadana y en la convivencia.

Situaciones injustas

Las situaciones injustas las entienden de forma diferente los chicos y chicas españolas y los/as que proceden de otros países. Expresaremos las respuestas atendiendo al grupo de procedencia.

Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes

El racismo. De los chicos extranjeros, la primera en hablar es una joven marroquí, pero todos los participantes en el grupo se muestran de acuerdo con sus palabras. Entienden que la principal injusticia es el racismo y lo manifiestan a través de las conductas que perciben, así se expresa esta chica de origen marroquí:

«El racismo. Los compañeros, hay mucha diferencia pero mucha diferencia cuando se junta un grupo de mi clase, hay grupos y el español prefiere ir mejor con el español que con los inmigrantes, nos tratan como inmigrantes. Pero nosotros venimos aquí para estudiar para tener una vida mejor».

Ya veíamos en la escala de actitudes que los que más tendencia tenían a juntarse con los de sus propios grupos culturales son los magrebies, subsaharianos y españoles. En cambio, aquí observamos que quien denuncia esta situación es una chica marroquí, podemos entender que se reúnen entre ellos porque puede que los propios españoles no les reciban en su círculo de amigos. No obstante, a lo largo de la conversación aparece que son situaciones que se producen cuando están recién llegados y no conocen suficientemente a los otros compañeros, ese desconocimiento mutuo favorecen situaciones de desconfianza. Así lo indican la chica rumana y también la marroquí:

M: Antes si, al principio si.

L: Bueno, al principio si

Las costumbres. Ven extrañas las costumbres de otros compañeros y compañeras y las situaciones de duda que provocan, son percibidas por los jóvenes como injustas

M: Por ejemplo, yo me pongo una ropa como por ejemplo de Marruecos que se pone una ropa así muy larga, y a los españoles no les cae bien, me miran de otra forma.

E. ¿Te miran de otra forma? Será lo que tu percibes

M: Eso es lo que percibo, eso es lo que veo y eso es lo que ocurre también

L. Yo de Rumania no, porque nosotros no nos lo ponemos, pero de ellos si.

Color de la piel. El color de la piel es mencionado por los chicos y las chicas como algo que les hace diferentes, y que los otros, que no tienen ese color de piel, los miran como raros. Veamos como se expresan:

M. De otro lugar si, porque vienen con un color

E: El color de la ropa

M. No de la ropa, de la piel

E. Y por tener ese color de piel ¿qué le pasa?

R. Si como en mi clase ocurre con una compañera también de color, pues se meten con ella, en cuanto están peleándose, es el único tema que le pueden sacar para que a ella le «joda»... le duela, era ese.

Los falsos rumores. Los chicos inmigrantes acusan a los españoles de generar falsos rumores, de falsear las situaciones para hacerles daño. En palabras de los propios jóvenes:

M. Una persona inmigrante cuando saca buenas notas le dicen que no las ha sacado por el mismo, sino que ha sido copiando, lo toman por tonto por ser inmigrante

E. Y ¿Quién dice eso?

M. La mayoría, si sacas mejores notas que un español les molesta, y la forma no es si le molesta, sino decir que se ha copiado.

Cuando se les pregunta por la causa que provoca esta situación, suelen indicar que es la envidia, aunque relativizan el comportamiento indicando que esto no ocurre con todos los españoles. Pero con aquellos que ocurre la causa es que no soportan que ellos sean inteligentes y que esto lo hacen para dañar al compañero o compañera por el hecho de ser inmigrante. Los jóvenes dicen lo siguiente:

Z: A que tienen envidia a que un inmigrante sea mejor que ellos en su propio país

Al.(chico español)Yo no tengo envidia,

Z. El no

E. Pero ¿qué piensa el resto?

M. Unos si otros no, no todas las personas son iguales. Pues a mi me pasaba eso al principio porque yo llegue dos meses antes de que terminaran las clases y yo pude aprobar segundo de ESO y había otros que no podían aprobar y por eso decían que yo me copiaba

.....
M. Contar que esa persona es más inteligente que tu y pensar que son personas igual que tu

Las peleas. Los conflictos en esta categoría hacen referencia a las peleas como situaciones que se viven injustamente. Aunque también entienden que estas peleas las comienzan tanto los españoles/as como chicos/as hijos de inmigrantes, pero señalan que es una ocasión para enfrentarse dos grupos distintos, e insisten en que en esas peleas se apoyan mutuamente los que tienen la misma procedencia, ya sean españoles o hijos de familias inmigrantes. Además, las peleas en la puerta del centro educativo a las salidas o a la entrada aparece varias veces a lo largo de esta entrevista colectiva. Según se desprenden de las palabras de los/as jóvenes que participan en el grupo de discusión no son algo esporádico sino que se producen con bastante frecuencia. En entrevistas que hemos tenido con padres sudamericanos y de la Europa del este se quejaban de la violencia que ellos percibían en los centros educativos de secundaria a los que asistían sus hijos. La chica de origen marroquí nos dice:

M. Cuando un inmigrante y español se pelean, de nuestra edad o así, pues los españoles les pegan al inmigrante, van de la parte del español o le insultan aunque yo sea amigo de él, en una pelea de español y yo, el me insulta a mi. Cuando dos personas se pelean son entre ellas, yo también puedo llamar mis paisanos y puedo...

Si nos fijamos en las situaciones que viven los/as jóvenes, centran sus respuestas en aquellas que provocan el «otro» que tienen cercano. No se aprecian respuestas relacionadas con la vida cotidiana del barrio o la vida política de la comunidad, sino en las que se dan con el compañero/a que llega con la inmigración.

No saben dar respuesta a las situaciones conflictivas que ellos denuncian, a lo que llegan a decir para solucionarlas es «*que no se den*».

Chicos y chicas españolas

Los españoles señalan otras situaciones que consideran *injustas*, pero siguiendo la misma tónica de respuesta que los hijos de familias inmigrantes, también focalizan sus respuestas en la convivencia con el «otro».

Discriminación positiva. Los chicos españoles centran la situación de injusticia en la discriminación positiva que ellos perciben hacia los inmigrantes por parte de las autoridades locales. Estos chicos también denuncian situaciones que se dan con el «otro» al que ven como diferente.

V: *Ahora están robando motos de gente, de niños normales. Están robando motos y hay un mogollón de gente que un día....*

E: *Y ¿qué son chicos normales?*

V: *Que no tienen culpa de «na». Un niño normal tiene su moto y llega otro y se la roban, los que han robado la moto los pillan y no les dicen «na». Yo por ejemplo tengo unos amigos que se encontraron una bicicleta de 4 ruedas en la «urba³» y los pillaron y ahora pues van a tener juicio, ¿pagan lo mismo por encontrarse eso o por robar una moto y no le dicen «na»? , no es justo*

E: *¿Y quién roba la moto?*

M: *Pues mucha gente, pues sobre todo son los musulmanes*

Señalan que la causa que hace que estos grupos roben las motos es la necesidad de dinero fácil. Al vender por piezas la moto que roban obtienen dinero, y además, (según los chicos del grupo de discusión), utilizan parte del chasis para sus propias motos.

Esta es la única situación injusta que han contado los chicos españoles. No han hecho alusión a más situaciones que hayan vivido y que ellos consideren injustas. La solución que ellos ven a esta situación es que hubiera una Inspección Técnica de motos tal y como la hay para coches.

Situaciones Justas

Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes

Este grupo de chicos y chicas ven las siguientes situaciones justas:

La imparcialidad del profesorado. El trato igualitario del profesorado sin discriminar al chico o chica por el lugar de procedencia. Según sus palabras

R. *Si a mi me pasa en el colegio que los maestros no hacen diferencias entre los que son de España o son de otro país. Y si te mereces un 10 te ponen un 10.*

La cordialidad de la gente del lugar. La cordialidad es uno de los aspectos positivos que ven los jóvenes hijos de familias inmigrantes de la gente de Roquetas.

M y Y: *La amistad de cómo son las personas, no les importa el color, ni la raza ni «na» de eso.*

R: *Yo voy por la calle y nadie me mira, mira esa ... normal y corriente..Bueno yo pienso que eso es una cosa positiva.*

Los chicos y chicas españoles no expresan situaciones que ellos consideran justas, además insistían en la frase: «*Ahora no caigo en ninguna*»

3 Urba, se refiere familiarmente a la Urbanización cercana a Roquetas de Mar.

*Los Derechos**Chicos y chicas hijos/as de familias inmigrantes*

En estos/as jóvenes fluyen con rapidez una serie de derechos que ellos entienden deben tener todas las personas.

A compartir con los españoles los lugares de ocio. Esta ha sido una actitud que hemos medido en la escala de actitudes y efectivamente las conclusiones son las mismas a las que llegan los jóvenes inmigrantes en las respuestas de la escala. Nos dice una de las alumnas participantes:

N: Pues que tanto siendo inmigrantes como españoles tenemos derecho a acudir a los mismos lugares de diversión, a hacer las mismas cosas

A la educación. Otro de los derechos que ellos/as expresan es el de estudiar en las mismas condiciones que los chicos y chicas españoles/as.

R: Estudiar lo mismo que ellos, la misma carrera, tener las mismas ayudas tanto los españoles como los inmigrantes

Y: ...

Z: Yo solo sé que tengo derecho a estudiar y a vivir con las mismas posibilidades, vivir con dignidad. Y a considerar a la persona como son.

A trabajar. El trabajo es un derecho que contemplan los/as chicos/as inmigrantes y, además, entienden que debe ser digno. Por el mismo trabajo, señalan, deben cobrar igual españoles e inmigrantes. Esta percepción difiere de la del chico español de este grupo de discusión, que expresa que esto ocurre siempre cuando se comienza a trabajar, independientemente de ser español o inmigrante. Veamos como se expresan

Y: Al trabajo, por ejemplo, creo que en un invernadero a un inmigrante le pagan menos que a un español...

R: Eso te pasa por si no tienes papeles o si dicen que tu trabajas más que ellos

E: Por igualdad de trabajo igual sueldo, eso es un derecho.

M: Pues mi hermano, es albañil, tiene sus papeles, pero al principio cobraba menos

N: Y a mi tío

Al (chico español): Eso es que al principio le pagan menos, todo el mundo cuando entra de peón en una obra se le va pagando poco, con el tiempo va accediendo más y se le paga más. Eso le pasa a todo el mundo

A la igualdad entre hombres y mujeres. Indican que tanto hombres como mujeres deben tener los mismos derechos. Aunque observamos curiosamente que en esta situación de derechos tanto el chico de Bulgaria como el español coinciden en señalar que ellos sí perciben que las chicas y los chicos tienen los mismos derechos, cosa que no es percibida de la misma forma por las chicas.

R: Que tengan los mismos derechos el hombre y la mujer

Y y Al: Yo creo que los tienen

Chicas: No, no, no...

M: No, porque por ejemplo, las mujeres que salen en la televisión que las matan y que no tienen derechos a sus libertades, porque los hombres no quieren

Libertad para elegir la religión. Es la chica marroquí quien propone este derecho, los demás lo aceptan. Se expresa de la siguiente forma

M: También tiene que haber derecho a elegir la religión que tu quieras, no es necesario que tengas tu la misma religión que todos, si no te tratan de otra forma

Respetar a la lengua de origen. Es también un derecho que proponen. En palabras de los entrevistados:

M: Respetar la lengua de otras personas

A pensar libremente. El derecho al pensamiento libre es un derecho propuesto y aceptado por todos/as los/as miembros del primer grupo de discusión.

Chicos españoles

Los/as chicos/as españoles/as expresan también los derechos que tienen las personas y consideran los siguientes:

Libertad. La libertad es el principal derecho que los jóvenes españoles piensan que debe tener una persona. Entienden por libertad el hacer lo que cada uno quiera dentro de unos límites. Veamos como lo dicen

E: ¿La libertad significa hacer lo que te de la gana?

V: No, que tu puedas hacer lo que quieras pero dentro de unos límites. Por ejemplo, que tu puedas vestir como quieras... pues si la gente se mete con uno, yo que sé, no hace lo que quiere, ya se corta un poco más ... que cada uno haga lo que.... yo que sé, que no se metan con nadie que vayan a su «bola» y punto. Si a ti te molesta lo que hace uno, pues que no te moleste, que no te importa lo que hace otro, que hay gente que no sé porque eso le importa

A la convivencia. Conciben la convivencia como un derecho en el que no hay que discriminar por el lugar de procedencia, pero sí por la calidad que se tenga como persona. Nos dice uno de los participantes

R: La convivencia también, porque es igual que estés con un musulman o que estés con un español, si es buena persona puedes estar con él

A la educación. Derecho que también han expresado en su grupo de discusión los chicos de origen extranjero.

M: el derecho a estar aquí, a la educación también. Hay muchos niños que no están estudiando, ni «na»

A la familia. El derecho a tener una familia es un derecho que manifiestan los chicos españoles.

V: El derecho a tener un hogar

E: Te refieres a tener una vivienda justa o a la familia

V: A la familia

A la salud. A ser atendidos en centros de salud públicos si la persona enferma, sin discriminar a nadie por razón económica.

A la protección. En este caso se refieren a las peleas. Tema que aparece con bastante frecuencia en la conversación, y se expresan con las siguientes palabras:

E: Eso de protección ¿cómo es?

R: Porque a lo mejor hay una pelea o lo que sea y hay gente que deja pasar, que no se preocupa por eso

.....
J: Se pelean con ellos y con nosotros... por que es que ellos se creen que esto ya es de ellos, como si ellos fueran ya ... y nosotros pues a lo mejor, pues a mi me da igual, pero hay otros que se aprovechan de los niños más chicos ... aquí hay musulmanes que, vamos, se creen que ellos son aquí...

Las obligaciones

Para los chicos y chicas españoles/as los derechos se convierten también en una obligación con los otros, por lo que hacen referencia a lo dicho anteriormente. Los chicos y chicas hijas de familias inmigrantes también se expresan de la misma forma, pero además manifiestan violencia estructural.

Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes

La principal obligación que perciben los/as chicos/as es *el respeto* hacia los demás; es decir, la obligación de respetar a los otros. Lo señalan para diferentes aspectos: a la religión, a la raza y al color. Vemos ejemplos:

R: Tenemos que respetarnos los unos a los otros,

M: A respetar la religión del otro

Y: Y a la raza, al color

E: y ¿eso?

Y: si, como por ejemplo, ella que es negra...

Z: *sí, me dirán negra en la clase ... me dicen oye negra y yo le digo no me llamo negra me llamo Z...(omitimos el nombre para que no pueda identificarse esta alumna)*

Al: *Si, pero lo mismo que nosotros decimos oye negra, ellos nos dicen oye blanco, pero a nosotros no nos «jode» pero a ellos sí*

M: *Ella va a mi misma clase, y a ella le pasa mucho y empieza a llorar*

Z: *Por que quieren, es que muchos niños no tienen educación, que no tienen educación, son libres para hacer lo que quieran, pero esos niños, si de pequeños sus padres los educan muy bien, no van a salir a la calle a insultar a la persona y decirle negra, oye negra, que yo tengo nombre me llamo Z, por eso le he dicho a J que yo no me llamo negra, por eso he llorado, a mi no me gusta eso, me llamo Z y punto.*

E. *Por eso la obligación es a que nos llamemos por nuestro nombre*

Se aprecia en esta respuesta violencia estructural, pero esta violencia también se observa en el tratamiento a los otros/as compañeros/as que no son subsaharianos, sino de otros lugares.

M: *A mi también me llaman mora, pero yo tengo un nombre, a todos los marroquíes siempre llamamos moros*

Y: *Y a nosotros también rumanas...*

Al (español): *Pero eso, a lo mejor, yo tengo un amigo rumano aquí en el colegio, se llama M, el me llama a mi y yo a lo mejor le digo rumano ven aquí, tengo confianza con él...*

E: *Y el a ti qué te dice, ¿cómo te llama? español ven para acá*

M: *No, le dicen Al (su nombre)*

Al: *Por mi nombre*

Las chicas marroquí y rumana también observan esta actitud y la ponen de mani-fiesto. Actitud que es percibida de diferente forma por el chico español.

Entienden y nombran también otras obligaciones, por ejemplo la obligación de estudiar.

Veamos con relación a las obligaciones que otras situaciones aparecen que se dan en el contexto en el que viven:

M: *A respetar la intimidad de una persona, a respetar el cuerpo de una persona*

M: *La obligación de que todas las personas tienen derecho a estudiar*

E: *Obligaciones, el derecho a estudiar ya ha salido antes*

Z: *La obligación de estudiar*

G: *Yo creo que cuando eres chica tu obligación es estudiar*

M: *Yo digo que en los españoles es obligatorio, pero para los inmigrantes no...*

E: *¿cómo que no?*

M: *No, porque ya en España no importa si un inmigrante estudia o no, pero si es español si le importa...*

E. *En España es obligatorio, hasta los 16 años seas de donde seas, tengas papeles o no*

M: *Yo he visto muchos inmigrantes niños que trabajan en un invernadero y no tienen más de 14, 15 años, pero si ven a un español...*

En esta obligación a estudiar los chicos perciben diferencias en los intereses hacia un español o hacia un inmigrante y, además, denuncian las circunstancias de que se encuentren chicos inmigrantes trabajando en edad escolar en un invernadero, sabiendo que es obligación de las autoridades favorecer que estos chicos estudien puesto que están en la edad de estudiar y es un derecho y una obligación.

CONCLUSIONES

Se ha elaborado una escala tipo likert de fácil aplicación y corrección, que puede ser de utilidad al profesorado u orientadores de los centros educativos de secundaria para aproximarlos al conocimiento de las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa/social y resolución de conflictos, que presentan los/as chicos/as de E.S.O en contextos multiculturales. Una técnica más que les apoyará en el diagnóstico.

Las siguientes conclusiones las centramos en los resultados obtenidos en las tres competencias ciudadanas analizadas en el estudio cuantitativo y cualitativo.

La competencia en la que el alumnado estudiado muestra más déficit, es la que pone en práctica conocimientos, destrezas, sentimientos, emociones y actitudes relacionadas con la *resolución de conflictos*.

En resolución de conflictos es donde más discrepan los españoles de los otros colectivos. Es interesante señalar las diferentes percepciones y autopercepciones que sobre el «otro» tienen los y las jóvenes, por ejemplo, los españoles expresan no tener problema en compartir espacio y tiempo (en el centro educativo) con otros grupos culturales; pero esta conducta no es percibida por los/as chicos/as, sobre todo magrebies, que observan todo lo contrario. Es importante destacar que el alumnado de origen español expresa estar de acuerdo en que los compañeros de otras nacionalidades vivan alejados de sus casas, y esta actitud negativa no es apreciada por los y las jóvenes de familias inmigrantes.

Un tema bastante polémico, no sólo en Almería sino también en otras provincias españolas, es que a los inmigrantes se les niega el derecho a acceder a muchos lugares públicos de ocio. Nos sorprende la opinión del alumnado español, que se manifiesta en este sentido; es decir, para ellos y ellas los «inmigrantes» no tienen el mismo derecho que los españoles a estos lugares. Lógicamente, los chicos y chicas de familias inmigrantes señalan tener este derecho. Derecho de todos y todas indistintamente de su procedencia que tanto en este como en otros espacios geográficos no es nada fácil de ejercer.

Los y las jóvenes de familias inmigrantes entienden que las situaciones de injusticia que viven están centradas en las diferencias como grupos étnicos y culturales. Injusticias en las que el único objetivo es dañar al otro, al que ven diferente. En cambio, los españoles encuentran injusto el beneficio que la sociedad da al «otro», o el favorecer al otro que tiene unas determinadas necesidades, lo que hemos denominado discriminación positiva. La discriminación positiva, en algunas ocasiones, también produce situaciones injustas y violencia entre los grupos, por lo que se deberían equilibrar estas situaciones.

La deficiencia en resolución de conflictos se observa también en las entrevistas realizadas en otros estudios a padres y madres inmigrantes que se quejaban de la violencia que se vive en los centros educativos a los que asisten sus hijos. Las peleas entre los/as

chicos/as y, sobre todo, de distintas procedencias, aparece con mucha frecuencia a lo largo de los dos grupos de discusión. Lo mismo que aflora la violencia estructural cuando los/as jóvenes apelan a ser llamados por sus nombres y no ser señalados como «el moro», «la negra» o «el rumano».

La competencia en la que mejor resultado han obtenido todos los grupos ha sido en la *comunicativa/social*, obteniendo puntuaciones medias por encima de 3,606.

En esta competencia es importante señalar las diferencias de percepciones ante una misma situación entre los y las jóvenes españoles/as y los/as de familias inmigrantes, mientras que los y las jóvenes inmigrantes expresan que mantienen buenas relaciones con los españoles, los españoles no las conciben de esta misma forma.

También es curioso ver como los grupos de jóvenes magrebies y subsaharianos, afirman que los españoles tienen más derechos que los «otros» grupos. No obstante, opinan los cinco grupos culturales que todos tienen las mismas obligaciones.

Todos los grupos participantes creen que es importante la comunicación con otras culturas a través de Internet, pero los que más se inclinan por utilizar los medios de comunicación para que colectivos de diferentes culturas lleguen a conocerse son los magrebies y los europeos/as del este. En cuanto a la capacidad para relacionarse con los/as chicos/as de su mismo grupo y de otros grupos culturales diferentes, son los y las jóvenes de la Europa del este y los/as sudamericanas quienes con más intensidad manifiestan esta capacidad.

En la *competencia crítica* hallamos diferencias entre los grupos de la Europa del este y los españoles, manifestando más competencia crítica los/as europeos/as del este (media 3,53) y menos los chicos/as españoles/as (media 3,25).

Los españoles y las españolas perciben superioridad en sus costumbres, lengua y religión; en cambio, los/as jóvenes marroquíes y subsaharianos/as son los que manifiestan más interés por conocer la cultura del «otro».

Los/as jóvenes de familias inmigrantes piensan que las personas que vienen de fuera y se asientan y trabajan en Almería, ayudan a que esta ciudad crezca económicamente, esta visión no es compartida por los y las jóvenes españoles/as.

Tanto las chicas de familias inmigrantes como de familias españolas comparten una misma realidad, que es la desigualdad y discriminación que sufre la mujer, y expresan la necesidad de que a hombres y mujeres se les reconozcan los mismos derechos.

Con relación a los derechos, todos los jóvenes, sean españoles o de otras procedencias geográficas y culturales, expresan como derecho la «libertad para»: elegir religión, pensar libremente, actuar dentro de unos límites... Lo mismo que manifiestan tener la obligación fundamental de respetar y ser respetados por los «otros».

Hemos de concluir subrayando que las escuelas se constituye en lugar idóneo para aprender a convivir diferentes grupos culturales juntos y también para ejercer la convivencia. Es el lugar donde se aprenden conocimientos, destrezas, habilidades, emociones y actitudes hacia la ciudadanía y donde ese conocimiento se puede llevar a la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2003, 33-56.
- Cabrera, F. (2002). ¿Qué educación, para qué ciudadanía?, en E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Cassen, B. (2000). Les dix commandements de la preference citoyenne. *Maniere de voir*. Julio-Agosto.
- Equipo Editorial Eduteka (2004). La integración de las TIC en competencias ciudadanas. *Eduteka*, <http://www.edutek.org/ediciones/imprimible-382.htm>.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en M. Bartolomé (coord.), *Identidad y Ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Mockus A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*, 27, 1-3. www.mineduacion.gov.co/altablero/
- Sabariago, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales, en E. Soriano (coord.), *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2003). La educación y escolaridad de niños y jóvenes inmigrantes en Andalucía. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6, 41-63.
- Soriano, E. (coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (coord.) (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla. <http://www.oest.oas.org/colombia/compe/>
- VVAA (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea S.A.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2005.

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2005.

ANEXO

Crítica		Europeos del Este	Magrebies	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Mis costumbres, mi lengua, mi religión, son mejores que las que tienen los españoles/as / <i>mejor que las personas que proceden de fuera</i>	Nada, algo de acuerdo	68,5%	61,6%	66,7%	60%	24,3%
	Regular	17,1%	15,4%	22,2%	40%	16%
	Bastante, muy de acuerdo	14,4%	23%	11,1%		59,7%
Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias	Nada, algo de acuerdo	14,3%	46,2%	38,9%		12,8%
	Regular	28,6%	23%	38,9%	20%	21,1%
	Bastante, y muy de acuerdo	57,1%	30,8%	22,2%	80%	66,1%
Me gustaría que en clase se vieran a conocer y se trabajasen las costumbres de los/as Chicos/as que procedemos/ <i>proceden de otros países</i>	Nada, algo de acuerdo	40%	15,3%	16,7%	40%	32,6%
	Regular	20%	30,8%	16,6%	20%	23,7%
	Bastante, y muy de acuerdo	40%	53,9%	66,7%	40%	43,7%
Cuando un chico o una chica necesita ayuda se la presto, me da igual si es español o extranjero/ <i>o procede de otro país como yo</i>	Nada, algo de acuerdo	2,9%	30,8%	22,2%		6,7%
	Regular			5,6%		19,2%
	Bastante, y muy ...	97,1%	69,2%	72,2%	100%	74,1%
Me gusta que entre mis amigos y amigas haya chicos y chicas españoles/as y de otros países diferentes al mío	Nada, algo de acuerdo	17,1%	7,7%	5,6%		24,3%
	Regular			16,7%		16%
	Bastante, y muy de acuerdo	82,9%	92,3%	77,7%	100%	59,7%
No me importa adquirir costumbres de otra cultura si con ello me puedo enriquecer como persona	Nada, algo de acuerdo	17,2%	23,1%	16,7%	20%	11,5%
	Regular	14,3%	23,1%	38,9%		23%
	Bastante, y muy ...	68,5%	53,8%	44,4%	80%	65,5%
Me interesa conocer la cultura de mis compañeros españoles y de otros países diferentes al mío/ <i>la cultura de los chicos y chicas de otros países</i>	Nada, algo de acuerdo	5,7%	15,4%	16,7%		20,4%
	Regular	14,3%	15,4%	16,7%	40%	30,1%
	Bastante, y muy ...	80%	69,2%	66,6%	60%	49,5%
Creo que conocer la cultura española/ <i>o de los chicos/as extranjeros</i> , y que los otros conozcan la mía nos enriquece mutuamente	Nada, algo de acuerdo	8,6%	7,7%	16,7%		11,5%
	Regular	20%	23,1%	16,7%	20%	23%
	Bastante, y muy ...	71,4%	69,2%	66,6%	80%	65,5%

Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente	Nada, algo de acuerdo	14,3%		11,2%		21,4%
	Regular	11,4%	15,4%	16,7%	20%	26,2%
	Bastante y muy ...	74,3%	84,6%	72,1%	80%	52,4%
Los chicos y las chicas españoles/ <i>extranjeros</i> no se relacionan bien conmigo	Nada, algo de acuerdo	62,9%	69,2%	50%	60%	14,6%
	Regular	17,1%	15,4%	33,3%	40%	17,8%
	Bastante y muy ...	20%	15,4%	16,7%		69,6%
Si veo una persona tirada en la calle y aparentemente enferma, paso de largo, siempre hay alguien que le ayudará	Nada, algo de acuerdo	68,6%	61,5%	50%	60%	15,7%
	Regular	11,4%		5,6%	20%	14,7%
	Bastante y muy ...	20%	38,5%	44,4%	20%	69,6%
<i>Comunicativa y Social</i>						
Escucho con la misma atención las opiniones que expresan los/as chicos/as de mi clase, sean españoles o de otros países	Nada, algo de acuerdo	2,9%	7,7%	22,2%		7,7%
	Regular	8,5%	15,3%	5,6%		16,5%
	Bastante y muy ...	88,6%	77%	72,2%	100%	75,8%
Los españoles y extranjeros que viven en España tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos en la sociedad	Nada, algo de acuerdo	5,8%	23,1%	11,1%	20%	9,6%
	Regular	5,7%	15,3%	33,3%		16,9%
	Bastante y muy ...	88,5%	61,6%	55,6%	80%	73,5%
Fuera del colegio solo hablo con chicos/as de mi país	Nada, algo de acuerdo	68,6%	53,8%	50%	80%	42,2%
	Regular	14,2%	7,7%	16,7%	20%	18,2%
	Bastante y muy ...	17,2%	38,5%	33,3%		39,6%
Las chicas y los chicos extranjeros tenemos los mismos derechos que los españoles, aunque ellos estén en su país/ <i>Los extranjeros que viven en España tienen los mismos derechos que nosotros los españoles</i>	Nada, algo de acuerdo	8,6%	15,4%	11,1%		20,7%
	Regular	14,3%	30,7%	22,2%		18,3%
	Bastante y muy de acuerdo	77,1%	53,9%	66,7%	100%	61%
Hay que participar abiertamente en los debates de clase argumentando nuestros puntos de vista	Nada, algo de acuerdo	5,7%	23,1%	11,1%		8%
	Regular	17,1%	15,3%	22,2%		8,9%
	Bastante, muy ...	77,2%	61,6%	66,7%	100%	83,1%

Los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/ <i>vienen</i> de fuera y nos/ <i>se</i> instalan en España	Nada, algo de acuerdo	65,7%	30,8%	38,9%	60%	61%
	Regular	14,3%	15,3%	11,1%	20%	18%
	Bastante, muy ...	20%	53,9%	50%	20%	21%
Hemos de hacer un esfuerzo para que los carteles y las notificaciones que desde los centros educativos se envían a las familias se hagan en el idioma que estas conocen	Nada, algo de acuerdo	20%	23,1%	16,7%	20%	14,7%
	Regular	31,4%	23%	16,6%		25,8%
	Bastante y muy de acuerdo	48,6%	53,9%	66,7%	80%	59,5%
Los medios de comunicación deberían emitir programas donde participen colectivos de distintas culturas para acercarnos los unos a los otros	Nada, algo de acuerdo	8,6%	15,4%	27,8%	20%	19,5%
	Regular	20%	15,4%	16,7%	40%	29,1%
	Bastante y muy de acuerdo	71,4%	69,2%	55,5%	40%	51,4%
Me parece importante relacionarme con personas de otros países a través de Internet	Nada, algo de acuerdo	22,8%	15,4%	11,1%	20%	18,2%
	Regular	8,6%	15,4%	5,5%	40%	19,8%
	Bastante, muy ...	68,6%	69,2%	83,4%	40%	62%
Competencias en resolución de conflictos						
Los/as alumnos/as españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países	Nada, algo de acuerdo	40%	30,8%	27,8%	60%	70%
	Regular	20%	7,6%	38,8%	40%	16,6%
	Bastante, muy ...	40%	61,6%	33,4%		13,4%
Cuando discuten un chico/a de mi país con otro/os de otra/s procedencia/s, me da igual quien tenga razón, siempre estoy a favor del chico de mi misma procedencia	Nada, algo de acuerdo	85,7%	61,5%	72,3%	60%	15%
	Regular	11,4%	15,4%	22,1%		17,3%
	Bastante, muy de acuerdo	2,9%	23,1%	5,6%	40%	67,7%
Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as, en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, no van conmigo	Nada, algo de acuerdo	45,7%	69,2%	55,5%	80%	28,8%
	Regular	28,6%		22,3%	20%	33,2%
	Bastante, muy de acuerdo	25,7%	30,8%	22,2%		38%
Cuando tengo un problema con un/a compañero/a lo soluciono mediante el diálogo	Nada, algo de acuerdo	8,5%	15,4%	16,7%		12,5%
	Regular	22,9%	30,7%	16,7%	20%	17,9%
	Bastante, muy	68,6%	53,9%	66,6%	80%	69,6%

Los españoles prefieren/ <i>preferimos</i> que los inmigrantes vivan lejos de sus/ <i>nuestras</i> casas	Nada, algo	62,8%	61,6%	50%	60%	12,5%
	Regular	17,2%	15,3%	27,8%	20%	12,4%
	Bastante, muy ...	20%	23,1%	22,2%	20%	75,1%
Los/as chicos/as de otros países tenemos/ <i>tienen</i> el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio	Nada, algo de acuerdo	5,8%	15,4%	16,7%		70,3%
	Regular	2,8%	7,6%	11,1%		15%
	Bastante, muy ...	91,4%	77%	72,2%	100%	14,7%
Las personas que venimos/ <i>vienen</i> de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/ <i>queremos</i> hacer los españoles	Nada, algo de acuerdo	57,1%	53,9%	38,9%	40%	17,9%
	Regular	5,7%		16,7%	40%	21,7%
	Bastantes, muy de acuerdo	37,2%	46,1%	44,4%	20%	60,4%