

CONOCIMIENTO Y RACISMO. EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO *EUROSUR* EN CASTILLA-LA MANCHA

Javier García Bresó*

Jordi Garcés**

Agustín Bayot***

Fuensanta Gil Matas****

Tomás Fernández García*****

INTRODUCCIÓN¹

Todos estamos comprobando que en los últimos años en España hay más inmigrantes, personas que vienen de otros lugares culturalmente diferentes. Aunque el número de inmigrantes exacto es difícil saberlo (Kottak, 1994: 102), se estima que en España hay unos 600.000; quizás esta cifra suba a unos 800.000 como un cálculo relativo si se tienen en cuenta los “indocumentados”. De cualquier manera el país de la Comunidad Económica Europea que menos inmigrantes tiene es España con sólo el 1,6% de la población total, la media de la Unión supera el 6%. Por otra parte también debemos recordar que aún viven fuera de España más de millón y medio de emigrantes. Todavía las cifras de los que entran y de los que se han ido están desniveladas. Ese saldo “negativo” para España puede seguir haciéndonos pensar en que “los racistas son los otros” como estableció el profesor Calvo Buezas (1989) en su libro sobre gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.

Las imágenes que suelen verse sobre sucesos racistas han estereotipado que el racismo va contra los negros; de ahí que en ocasiones se diga que “en España no somos racistas porque no hay negros”. Hay que considerar que el racismo es una actitud cultural y por tanto asumida no a través de una educación reglada y sistemática sino a través de procesos enculturadores, una forma no institucional de

* Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad de Castilla-La Mancha.

** Facultad de CC. de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha.

*** Becario de la Universidad de Castilla-La Mancha.

**** Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad de Valencia

***** Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad de Castilla-La Mancha.

educar, una manera de educar que podemos sintetizar en la frase algunas veces oída: “se aprende más fuera de la escuela...”. Sí, el racismo es una actitud y no una acción; contra las acciones racistas puede darse un castigo como la cárcel si no quedan inmunes, contra las actitudes racistas sólo puede actuar la educación social. Y debemos considerar que tanto en España como en todas las culturas del mundo se han producido y existen actitudes racistas, si no busquemos en la historia de la colonización de América y detengámonos a conocer en qué consistían los “aperreamientos de indios” (González Guardiola et alii, 1998: 643), o busquemos en la historia de España sobre la expulsión de los judíos. En España existen desde hace mucho tiempo palabras como “...los moros...”, “...los gitanos...” que connotan algo más que la denominación étnica, también se emplean para expresar actitudes racistas y estigmatizantes. La peor de las realidades es que seamos racistas y no nos estemos dando cuenta, que no tengamos consciencia de ello. El problema sería comparable al de un tardío diagnóstico en un paciente con cáncer. Y las consecuencias... un desastre total.

Como nos manifiesta el profesor Calvo Buezas (1994: 95-109) en España existen actitudes racistas entre algunos sectores de la población, entre ellos el sector educativo. Actitudes que se presentan en forma del dañino y sutil prejuicio. El prejuicio cuando se relaciona con este tipo de temas hace las funciones *de virus cultural*. Y los prejuicios se extienden entre la población silenciosamente, e incluso nosotros tampoco somos conscientes de cuándo y cómo nos llegan y de cuándo y cómo los transmitimos. Sin embargo esos prejuicios pueden llegar a determinar no sólo nuestras actitudes sino también nuestras conductas. El viernes, 13 de noviembre de 1992 sucedió el crimen racista de Aravaca, los asesinos fueron cuatro jóvenes, la policía actuó con rapidez y pudieron detenerlos. Al parecer se apunta un crecimiento del racismo entre los jóvenes españoles. ¿Qué sucede en Castilla-La Mancha? ¿Cuál es la intensidad en términos de porcentajes de las actitudes racistas de nuestros jóvenes?

Pues bien, en este sentido las investigaciones sobre racismo y xenofobia son necesarias porque nos clarifican el estado del tema en nuestro país y más específicamente en nuestra región y evitan que se retrasen los diagnósticos sobre las problemáticas sociales. Para ofrecer soluciones lo más importante es conocer el problema; así la efectividad de la solución podrá ser mayor. De cualquier manera seremos más conscientes de esas situaciones sociales.

El trabajo está dirigido hacia el fortalecimiento de la red de Servicios Sociales, con el propósito de promover actitudes que favorezcan la convivencia multicultural. Creemos que las actuaciones que nazcan desde las Políticas de Bienestar locales, deben apoyarse sobre el principio de compatibilizar la singularidad personal y cultural con la coexistencia y convivencia con otras culturas, aceptando y comprendiendo las diferencias. Una forma efectiva y eficiente de gestionar la integración de inmigrantes, es hacerlo desde la red básica de Servicios Sociales Generales instalada en la administración local.

Por último, en el sistema educativo será necesaria una política adecuada que favorezca la diversidad y el respeto a la diferencia, evitando de este modo el aumento de actitudes racistas y xenófobas. Es imprescindible una intervención constante evitando las intervenciones puntuales, que son poco efectivas, si queremos que se produzca un cambio significativo en la aceptación y valoración de los otros. Quizás se debería pensar en incluir en los programas de estudios de bachillerato asignaturas como la Antropología, que estudia la diversidad cultural del mundo.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación parte de la idea de que el factor conocimiento (información) es una variable determinante que atenúa la configuración de prejuicios racistas ante los inmigrantes. El trabajo ha consistido en primer lugar en formular las hipótesis relativas a la falta de información que los participantes de enseñanzas medias muestran respecto al significado de los conceptos relacionados con racismo y xenofobia, así como el cambio que la información puede producir en sus actitudes hacia los inmigrantes. Hemos optado por un diseño cuasiexperimental de serie temporal con pretest y postest, con cuatro fases (Garcés, Ródenas, Sánchez, Verdeguer y Bayot, 1999), pudiendo obtener observaciones antes y después de la aplicación de la variable independiente a lo largo de un periodo determinado. Así mismo en el estudio se idearon tres modelos que implicaban distintas formas de pensar y actuar respecto a los inmigrantes. Además, también se evaluó la realización de acciones positivas débiles y fuertes antes y después de la intervención. Tanto la elección de un modelo como la realización de alguna acción positiva, constituía la variable dependiente. La información transmitida a los participantes representaba nuestra variable independiente, ofrecida a través de diferentes materiales elaborados y estructurados en tres bloques: el primero de ellos de naturaleza audiovisual, el segundo compuesto por material escrito (elaborado a partir de un listado de conceptos relacionados con los términos de inmigración y xenofobia), y el tercero de tipo verbal a través de una charla-coloquio desarrollada por un miembro de una organización de auto-ayuda de inmigrantes.

Objetivos e hipótesis

Casi siempre en toda investigación los objetivos suelen ser más ambiciosos que posibles. Pero cuando se trata de buscar la estabilidad y el respeto en las relaciones interpersonales todo es poco. Es cierto que en unos pocos meses no es fácil que se consiga crear una conciencia consistente que haga superar los prejuicios y las actitudes racistas, pero al menos si se ha pretendido que algunos jóvenes castellano-manchegos de edades comprendidas entre 15 y 20 años conozcan la significación de conceptos relacionados con la interculturalidad como asilado, discriminación, etnocentrismo, refugiado, xenofobia, prejuicio, nacionalismo,

racismo, inmigrante, solidaridad, grupo étnico y segregación*. Conocer estos conceptos puede clarificar ciertas opiniones prejuiciosas sobre dichos temas. Por tanto a partir de este conocimiento se potenciarán las actitudes que favorezcan la interculturalidad desde la transversalidad curricular. Y esto también puede conducir a que a los jóvenes les resulte más fácil tomar decisiones para realizar acciones positivas a favor de los inmigrantes. Y finalmente se ha pretendido abrirles la posibilidad de que entren en contacto directo con asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales de apoyo a los inmigrantes.

Por otra parte las hipótesis que se han planteado para llevar a cabo la investigación son las siguientes:

Primero.- La falta de información que muestran los participantes de enseñanzas medias sobre los conceptos relacionados con racismo y xenofobia.

Segundo.- Aquellos participantes con mayor información escogerán modelos de actitud menos reaccionarios ante los inmigrantes y por tanto realizarán más acciones positivas hacia ellos.

Tercero.- Los participantes del grupo que se les aplica el procedimiento realizarán más acciones positivas débiles y fuertes tras intervención que el grupo de no-intervención.

Por lo tanto la Variable Independiente que se incluye en las hipótesis es Información, que también podemos denominar como Conocimientos. Y se puede deducir a priori que a menos conocimientos o información las personas somos más influenciables por los prejuicios, y en el caso contrario cuando poseemos más información o conocimiento del tema en cuestión los prejuicios influyen menos y como consecuencia la motivación para realizar acciones positivas puede ser mayor.

Descripción de la muestra

La muestra estaba formada por 555 estudiantes de enseñanzas medias con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, pertenecientes a centros públicos y privados de 5 poblaciones de Castilla la Mancha tres de ellas capitales de provincia y dos con unas características que consideramos importantes para la participación en el proceso. La forma de selección fue por muestreo aleatorio simple.

Las poblaciones participantes en el proceso así como la muestra de alumnos en cada una de ellas tanto en número como en proporción ha sido la siguiente:

1. Cuenca : 121 alumnos (21'8 %)
2. Albacete: 112 alumnos (20'2%)
3. Toledo y Talavera de la Reina : 219 alumnos (39'5%)
4. Alcázar de San Juan (Ciudad Real): 103 alumnos (18'6%)

De ésta población al inicio del proceso el 60% tenían 15 años, el 27'4% tenían 16 y el 12'6% restante contaban con 17 años.

Con respecto al sexo, 315 (56'8%) son mujeres y 240 (43'2%) varones, existiendo por lo tanto 75 mujeres más.

Del total de la muestra el 50'8% son pertenecientes a centros públicos y el 49'2% a centros privados.

En relación al grupo ha habido un 48'6% de grupo control y un 51'4 % de grupo experimental.

Se ha ocasionado una pérdida de muestra de 18 alumnos (537 alumnos finalizaron el proceso).

Pruebas estadísticas

Para la realización de los análisis se han aplicado pruebas de contraste de hipótesis paramétricas (t de Student) y pruebas no paramétricas (c2).

Descripción del procedimiento

El desarrollo de la investigación implicaba las siguientes fases:

Selección de los centros tanto públicos como privados y de la muestra de los mismos teniendo en cuenta que debían tener entre 15 y 17 años. La selección de los centros se hizo de forma aleatoria simple siendo éstos en cada población uno público y otro privado. Para la selección de los centros se partió de las siguientes capitales de provincia: Cuenca, Albacete y Toledo. Las otras dos poblaciones fueron Talavera de la Reina por ser la segunda población con mas habitantes de Castilla la Mancha y Alcázar de San Juan (Ciudad Real) por tener una importante población y estar relativamente próxima a Cuenca , lugar desde el cual se desarrollaba el proceso.

Una vez seleccionados los centros nos pusimos en contacto con los directores y equipo de orientación para confirmar su participación , explicar el proceso que íbamos a seguir, y concretar fechas de comienzo y horarios. La primera fase la comenzamos el día 17 de febrero.

De cada uno de los centros y al azar se eligió un grupo control y uno experimental que sería el que tendría nuestra intervención.

Realización del pretest: se les pidió a los alumnos que definiesen 12 conceptos previamente laborados por el equipo de investigadores(asilado, etnocentrismo, xenofobia, nacionalismo...) y que eligiesen un modelo de los tres entregados siendo éstos tres formas diferentes de entender el fenómeno de la inmigración. Por último se les pidió que describiesen por escrito las posibles acciones positivas realizadas en favor de éste grupo de población.

Esto lo realizaron tanto alumnos del grupo control como del grupo experimental.

Visualización de un vídeo y análisis de conceptos: ésta parte se realizó pasada una semana del pretest participando solo los alumnos de

los grupos experimentales.

Localización de una ONG y un inmigrante miembro activo de la misma, así como reunión con el mismo para concretar los temas y el tiempo de desarrollo de la charla posterior en los centros.

Realización de una charla por parte de un inmigrante dirigida al grupo experimental.

Transcurridos tres meses se realizó la fase de contrastación o posttest en la cual tanto los alumnos del grupo control como del grupo experimental definieron las palabras planteadas, eligieron uno de los tres modelos entregados y escribieron las acciones realizadas en favor de inmigrantes o de grupos étnicos.

RESULTADOS

Grado de conocimiento

En este apartado se va a analizar el grado de conocimiento de los participantes respecto de cada uno de los conceptos analizados, tanto en la línea base como en la evaluación realizada tras la intervención. En la línea base, los conceptos más desconocidos son: asilado (94.1%), segregación (93.5%), etnocentrismo (83.8%) y grupo étnico (82.2%). Por otra parte, los conceptos más conocidos son: discriminación (86.7%), solidario (79.4%), (75.3%) y xenofobia (46.9%) (Tabla n° 1).

Tabla n° 1. Grado de conocimiento de los conceptos. Pre intervención.

GRADO DE CONOCIMIENTO (%)				CONCEPTO
NO CONOCE	ESCASO	MEDIO	ALTO	
94.1	5.2	0.6	0.2	ASILADO
17.3	79.6	3.0	0.2	DISCRIMINACION
83.8	15.1	0.9	0.2	ETNOCENTRISMO
70.0	27.7	2.2	0.0	REFUGIADO
53.1	44.7	2.2	0.0	XENOFOBIA
65.6	33.6	0.7	0.0	PREJUICIO
63.6	34.5	1.9	0.0	NACIONALISMO
76.3	22.8	0.9	0.0	RACISMO
24.7	61.4	13.5	0.4	INMIGRANTE
20.6	78.8	0.6	0.0	SOLIDARIO
82.2	15.0	2.6	0.2	GRUPOETNICO
93.5	5.9	0.6	0.0	SEGREGACION

%= porcentajes.

Tras la intervención, en todos los conceptos se produce un incremento considerable en el conocimiento de los conceptos utilizados. Entre ellos, los más desconocidos son: segregación (77.4%), asilado (67.9), etnocentrismo (62.4%) y racismo (54.5%). Por otra parte, los más conocidos son: discriminación (94.7%), inmigración (92.7%) y solidario (90.3%)(Tabla nº 2).

Tabla nº 2. Grado de conocimiento de los conceptos. Post intervención.

GRADO DE CONOCIMIENTO (%)				CONCEPTO
NO CONOCE	ESCASO	MEDIO	ALTO	
67.9	23.0	8.1	1.0	ASILADO
5.3	72.7	21.6	0.4	DISCRIMINACION
62.4	29.3	7.1	1.2	ETNOCENTRISMO
29.5	52.3	17.6	0.6	REFUGIADO
18.6	70.5	10.7	0.2	XENOFOBIA
45.9	47.1	6.5	0.6	PREJUICIO
35.4	52.9	11.5	0.2	NACIONALISMO
54.5	37.4	7.5	0.6	RACISMO
7.3	50.7	36.2	5.9	INMIGRANTE
9.7	76.6	13.5	0.2	SOLIDARIO
51.9	36.4	11.5	0.2	GRUPOETNICO
77.4	17.6	5.1	0.0	SEGREGACION

%= porcentajes.

Elección de modelos

En este apartado analizaremos si el tipo de enseñanza recibida (pública/privada) o el efecto de la intervención realizada tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), antirracista (modelo Y) o reaccionario (modelo R). Tomando a todos los participantes que forman parte de nuestro trabajo, en los datos obtenidos en el pretest, el 23.4% elige el modelo G, el 63.2% el modelo Y y el 13.5% el modelo R. En el postest, el 21.5% elige el modelo G, el 62.8% el modelo Y y el 15.8% el modelo R.

Respecto del tipo de enseñanza recibida, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (Tabla nº 3). Sin embargo, en el postest, sí que se han obtenido diferencias significativas ($\chi^2 = 20.7$; $p = 0.00004$) (Tabla nº 4). El 58.5% de los participantes de enseñanza pública elige el modelo G, frente al 41.5% de los participantes que reciben una enseñanza privada. Sin embargo, éstos últimos eligen el modelo R en un 73.1%, frente al 26,9% que lo eligen en la enseñanza pública.

Tabla nº 3. Elección de modelos pre intervención y tipo de colegio, grupo y sexo.

Modelos pre	X ²	g.l.	p
Colegio público/privado	6.44	2	0.40
Grupo intervención/no interv.	0.60	2	0.74
Sexo	9.50	2	0.01*

c2= Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad.

Cuando se analiza la relación que existe entre la elección de modelos y el grupo de intervención/no intervención, en el pretest no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados (c2= 0.60; p= 0.74) (Tabla nº 3). Sin embargo, tras la intervención, aunque tampoco se producen diferencias significativas (c2= 5.37; p= 0.07) (Tabla nº 4), sí que se observa una tendencia significativa hacia la elección de modelos menos reaccionarios, a favor del grupo de intervención.

Tanto en la línea base como tras la intervención, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas (c2= 9.50; p= 0.01 y c2= 9.53; p= 0.008, respectivamente) entre la elección de modelos y el sexo de los participantes (Tablas nº 3 y 4). En el pretest, el 61.2% de las mujeres eligen el modelo Y, frente al 38,8% de los hombres. En cambio, el 41,7% de las mujeres elige al modelo R, frente al 58,3% de los hombres. En el postest, se obtienen los mismos resultados. No obstante, se incrementan las diferencias señaladas.

Tabla nº 4. Elección de modelos post intervención y tipo de colegio, grupo y sexo.

Modelos post	X ²	g.l.	p
Colegio público/privado	20.07	2	0.00004
Grupo intervención/no interv.	5.37	2	0.07
Sexo	9.53	2	0.008

c2= Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad.

Acciones positivas realizadas

Otro objetivo de nuestro trabajo radica en comprobar las acciones positivas débiles y fuertes realizadas, tanto en el pre como en el post. Por lo tanto, en este apartado, se han realizado una serie de análisis para comprobar si existen diferencias

en función del tipo de enseñanza, grupo de intervención/no intervención, si se produce un incremento entre el primer periodo evaluado y el segundo (pre/post), del sexo de los participantes, etc. Finalmente, también se ha pretendido comprobar si por el hecho de haber realizado alguna acción positiva (o ninguna) en el primer periodo evaluado puede tener algún efecto sobre la frecuencia de acciones realizada en el post.

Cuando se comparan las acciones débiles y fuertes realizadas en el pre respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (Tabla nº 5). Sin embargo, en el post sí que aparecen dichas diferencias ($t= 11.78$; $p= 0.0005$ y $t= 5.00$; $p= 0.0005$, respectivamente). En los dos casos, las diferencias se producen a favor de la intervención. Acciones débiles post ($X= 1.29$; $Sx= 0.0005$ frente a $X= 0.42$; $Sx= 0.60$, respectivamente). Acciones fuertes post ($X= 0.50$; $Sx= 0.70$ frente a $X= 0.23$; $Sx= 0.50$, respectivamente).

Tabla nº 5. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no intervención.

Variable	Intervención		no-intervención		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Débilpre	0.50	0.66	0.41	0.60	1.68	0.09
Fuertepr	0.21	0.45	0.23	0.52	0.58	0.56
Débilpos	1.29	1.00	0.42	0.60	11.78	0.0005
Fuerteпо	0.50	0.70	0.23	0.50	5.00	0.0005

$X=$ Media; $Sx=$ desviación típica; $t=$ prueba de contraste de hipótesis t de Student; $p=$ probabilidad (dos colas).

Además, también se han analizado las diferencias pre-post tanto en el grupo de no-intervención como en el de intervención. En el primer caso, no se producen diferencias significativas entre los dos periodos temporales evaluados tanto en las acciones positivas débiles ($t= -0.86$; $p= 0.86$) como en las fuertes ($t= 0.16$; $p= 0.90$). Sin embargo, cuando se analizan las acciones realizadas por el grupo que ha recibido la intervención, se obtienen diferencias significativas tanto en las acciones positivas débiles ($t= -12.46$; $p= 0.0005$) como en las fuertes ($t= -7.26$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 6). Dichas diferencias se producen a favor del post tratamiento. Acciones positivas débiles ($X= 1.30$; $Sx= 1.00$ frente a $X= 0.51$; $Sx= 0.67$, respectivamente). Acciones fuertes ($X= 0.50$; $Sx= 0.70$ frente a $X= 0.22$; $Sx= 0.46$, respectivamente). Este hecho es muy importante, ya que partiendo de promedios iguales en la aplicación de acciones positivas en la línea base, tras la intervención se produce un incremento significativo en los dos casos.

Tabla nº 6. Diferencias pre-post acciones positivas. Grupo de intervención.

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Débiles	0.51	0.67	1.30	1.00	-12.46	0.0005
Fuertes	0.22	0.46	0.50	0.70	-7.26	0.0005

X= Media; Sx= desviación típica; t= prueba de traste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas).

Tal y como puede apreciarse en la Tabla nº 7, cuando se comparan las acciones débiles/fuertes pre/post no difieren respecto del tipo de enseñanza de los participantes. Este resultado indica que independientemente del tipo de enseñanza recibida, se obtiene el mismo promedio en la línea base y la intervención produce el mismo efecto (Tabla nº 7).

Tabla nº 7. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza.

Variable	Público		Privado		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Débilpre	0.44	0.65	0.47	0.62	-0.56	0.57
Fuertepr	0.23	0.48	0.21	0.50	0.52	0.60
Débilpos	0.80	0.90	0.93	0.96	-1.53	0.13
Fuertepo	0.33	0.56	0.41	0.64	-1.43	0.15

X= Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas).

Sin embargo, tanto en las acciones positivas débiles/fuertes realizadas por los participantes de enseñanza pública y privada se producen diferencias significativas entre el primer período evaluado (pre) y el segundo (post). La intervención produce un efecto significativo cuando se analizan las acciones positivas débiles realizadas por los participantes de enseñanza pública ($t = -6.13$; $p = 0.0005$), a favor del post ($X = 0.80$; $Sx = 0.90$ frente a $X = 0.45$; $Sx = 0.65$, respectivamente). Además, dicho efecto también se produce con relación a las acciones fuertes ($t = -3.04$; $p = 0.003$), a favor del segundo periodo evaluado ($X = 0.33$; $Sx = 0.56$ frente a $X = 0.24$; $Sx = 0.48$, respectivamente). Estas diferencias también se producen tanto en las acciones débiles ($t = -7.29$, $p = 0.0005$) como fuertes ($t = -5.03$; $p = 0.0005$) entre los participantes de enseñanza privada. En los dos casos, las diferencias se producen a favor del segundo periodo evaluado. Este hecho, junto con el obtenido

con los participantes de enseñanza pública indica que la intervención produce un efecto positivo independientemente del tipo de enseñanza recibida.

Por otra parte, excepto en las acciones débiles en el pre, en todos los casos aparecen diferencias significativas en función del sexo de los participantes. En las acciones fuertes pre ($t= 4.19$; $p= 0.0005$), las diferencias se producen a favor de las mujeres ($X= 0.29$; $Sx= 0.55$ frente a $X= 0.12$; $Sx= 0.38$, respectivamente). También se produce el mismo efecto en las acciones débiles post ($t= 2.04$; $p= 0.04$) ($X= 0.94$; $Sx= 0.98$ frente a $X= 0.77$; $Sx= 0.86$, respectivamente). Finalmente, en las acciones fuertes post ($t= 2.80$; $p= 0.005$), las diferencias también se producen a favor de las mujeres ($X= 0.43$; $Sx= 0.65$ frente a $X= 0.28$; $Sx= 0.52$, respectivamente) (Tabla nº 8).

Tabla nº 8. Acciones positivas realizadas en función del sexo.

Variable	Mujer		Hombre		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Débilpre	0.47	0.64	0.43	0.63	0.77	0.44
Fuertepr	0.29	0.55	0.12	0.38	4.19	0.0005
Débilpos	0.94	0.98	0.77	0.86	2.04	0.04
Fuertepo	0.43	0.65	0.28	0.52	2.80	0.005

X= Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas).

Cuando se comparan las acciones realizadas entre la línea base y después de la intervención, tanto en las mujeres como en los hombres se han obtenido diferencias significativas. En el primer caso, en las acciones débiles ($t= -7.74$; $p= 0.0005$) y en las fuertes ($t= -3.73$; $p= 0.0005$), las diferencias se producen a favor del segundo período evaluado. Entre los hombres, también en las acciones débiles ($t= -5.55$; $p= 0.0005$) y en las acciones fuertes, los resultados están en la misma línea ($t= -4.86$; $p= 0.0005$)

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si por el hecho de haber realizado alguna acción positiva (débil/fuerte) en la línea base (o ninguna), puede tener alguna influencia sobre la frecuencia de acciones realizadas en el post.

Cuando se analizan las acciones realizadas en el segundo periodo evaluado en aquellos participantes que no realizaron ninguna acción en el pre, las diferencias se producen en las acciones fuertes ($t= -2.84$; $p= 0.005$), a favor de la enseñanza privada (Tabla nº 9). Cuando se comparan las acciones realizadas respecto del grupo de intervención y de no-intervención, en los casos aparecen diferencias significativas a favor de la intervención. Acciones débiles ($t= -2.85$; $p= 0.005$) y acciones fuertes ($t= 5.94$; $p= 0.0005$).

Tabla nº 9. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no intervención y sexo. Ninguna acción en el pre.

Variables	X	Sx	X	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.57	0.79	0.77	0.92	-2.03	0.10
Fuertepo	0.15	0.41	0.29	0.53	-2.84	0.005
	Intervención		no-intervención			
Débilpos	0.38	0.59	0.21	0.45	-2.85	0.005
Fuertepos	0.35	0.59	0.08	0.27	5.94	0.0005
	Mujer		Hombre			
Débilpos	0.70	0.93	0.62	0.75	0.87	0.38
Fuertepos	0.24	0.53	0.20	0.43	0.84	0.40

X= Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas).

A diferencia del caso anterior, cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, únicamente aparecen diferencias significativas en las acciones débiles realizadas en el post (t= 8.67; p= 0.0005), a favor del grupo de intervención (X= 1.63; Sx= 0.95 frente a X=0.63; Sx= 0.63, respectivamente) (Tabla nº 10).

Tabla nº 10. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no intervención y sexo. Alguna acción en el pre.

Variables	X	Sx	X	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	1.20	0.96	1.17	0.97	0.24	0.81
Fuertepo	0.98	0.54	1.00	0.79	-0.13	0.89
	Intervención		no-intervención			
Débilpos	1.63	0.95	0.63	0.63	8.67	0.0005
Fuertepos	1.08	0.72	0.89	0.57	1.42	0.16
	Mujer		Hombre			
Débilpos	1.29	0.94	1.04	0.97	1.75	0.08
Fuertepos	1.00	0.65	0.96	0.69	0.27	0.79

X= Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas).

CONCLUSIONES

Respecto de los conceptos estudiados, se puede considerar que la intervención produce un efecto muy importante. Ya que, partiendo de un gran desconocimiento, se produce un incremento muy elevado en el conocimiento de todos los conceptos. Con relación a la elección de modelos y el sexo de los participantes, tanto en la línea base como tras la intervención, las mujeres eligen modelos menos racistas de forma significativa. Además, los participantes de enseñanza pública eligen de forma significativa modelos antirracistas tras la intervención.

Cuando se compara el grupo de intervención con el de no-intervención en el segundo período evaluado, se obtienen diferencias significativas tanto en las acciones débiles como en las fuertes a favor del primer grupo, a diferencia de la línea base. Estos resultados son muy importantes. Ya que se pone de manifiesto la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas débiles y fuertes post a favor del grupo de intervención. Estos datos son aún más relevantes si se tiene en cuenta que se parte de promedios similares entre los dos grupos que se comparan en la línea base. En cambio, con relación al tipo de enseñanza (pública/privada) no se observan diferencias entre las acciones realizadas. No obstante, sí que se producen cuando se compara el pre con el post en todos los casos analizados. No obstante, estos resultados se deben al efecto de la intervención. Finalmente, con relación al sexo de los participantes, existen diferencias en todos los casos excepto en las acciones débiles pre intervención, a favor de las mujeres. Además también aparecen en todos los casos en las diferencias intra realizadas. Sin embargo, cuando se toman en consideración a los participantes que no realizaron ninguna acción en la línea base, la intervención produce efectos más significativos en la enseñanza privada que en la pública en las acciones fuertes y débiles, aunque en este último caso sólo exista una tendencia. Por otra parte, el grupo de intervención obtiene un promedio significativamente superior en las acciones débiles y fuertes. Finalmente, en los participantes que sí realizaron alguna acción en el pre, la intervención produce un efecto significativo en las acciones débiles. Además, las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles que los hombres.

Puesto que el contexto de nuestro trabajo se centra en la Comunidad de Castilla-La Mancha, los resultados (positivos/alentadores,...?) descritos con anterioridad hay que circunscribirlos en la mencionada región. Por lo tanto, quizás, deberían aplicarse intervenciones sistemáticas formando parte del curriculum escolar encaminadas a producir un cambio cognitivo-comportamental que posibiliten el respeto a la diferencia y la aceptación de la diversidad. En virtud de los resultados obtenidos, consideramos que el modelo EUROSUR, independientemente del tipo de enseñanza recibida, es un procedimiento válido para promover el cambio de actitudes y la realización de acciones positivas de los participantes de Castilla-La Mancha en edades comprendidas entre 15 y 20 años, incidiendo de una forma más consistente en los hombres que en las mujeres.

NOTAS

¹ Este artículo es consecuencia de un proyecto de investigación promovido por la Unidad de Investigación “Política de Bienestar Social y Seguridad Social” del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Valencia, integrado por los profesores Jordi Garcés, Francisco Ródenas, Susana Sánchez e Inmaculada Verdeguer. También es consecuencia de su aplicación en nuestra región por profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha. El proyecto ha contado con la subvención económica del Ministerio de Educación y Cultura dentro del Programa de Promoción General del Conocimiento, integrado en el III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

* Las alternativas de respuesta de los doce conceptos están formadas por: no conoce, escaso conocimiento, medio conocimiento y alto conocimiento.

* En los casos en los que se han obtenido diferencias significativas, la probabilidad aparece en negrita.

BIBLIOGRAFIA

CALVO BUEZAS, T., (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos Escolares*, Editorial Popular, Madrid.

CALVO BUEZAS, T., (1994): “Racismo en España”, en Kottak, C.P., *Antropología*, McGraw-Hill, Madrid.

FERNÁNDEZ, T., (1995): “Los prejuicios en la historia de los gitanos”, pp. 127-134, en Morales y Yubero: *Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales*, Colección Estudios, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

GARCÉS, J., RÓDENAS, F., SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I., (1996): “Trabajo social con poblaciones receptoras de inmigrantes. Un modelo cuasi-experimental para fomentar actitudes multiculturales”, en *Cuadernos de Trabajo Social*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid.

GONZÁLEZ GUARDIOLA, L., GARCÍA BRESÓ, J., y FERNÁNDEZ JUÁREZ, G., (1998): “Pensamiento indígena cien años después: Una perspectiva antropológica”, pp. 637-652. *Un siglo de España: Centenario 1898-1998*, (comp. José G. Cayuela Fernández), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

KOTTAK, C. P., (1994): *Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Con temas de la cultura hispana*, McGraw-Hill, (trad. cast. José C. Lisón Arcal), Sexta Edición, Madrid.