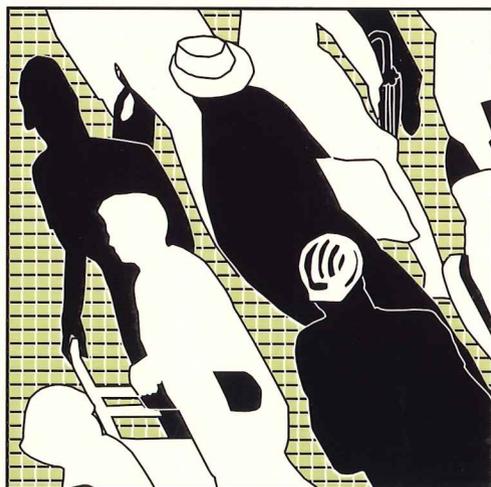


Agustín Bayot
Inmaculada Verdeguer

Jorge Garcés
Francisco Ródenas

H

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL MODELO EUROSUR



COLECCIÓN HUMANIDADES ▼

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A
TRAVÉS DEL MODELO EUROSUR**

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL MODELO EUROSUR

Agustín Bayot
Jorge Garcés
Francisco Ródenas
Inmaculada Verdeguer



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

LA EDUCACIÓN intercultural a través del modelo EUROSUR / Agustín Bayot ... [et al.].- Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001

128 p. ; 22 cm. - (Humanidades ; 58)

ISBN 84-8427-095-5

1. Educación intercultural I. Bayot Mestre, Agustín II. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. III. Título IV. Serie

37.017

Esta edición es propiedad de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA y no se puede copiar, fotocopiar, reproducir, traducir o convertir a cualquier medio impreso, electrónico o legible por máquina, enteramente o en parte, sin su previo consentimiento.

© de los textos e ilustraciones: sus autores.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Director: Pedro C. Cerrillo.

Colección HUMANIDADES n° 58.

1.ª edición. Tirada: 500 ejemplares.

Diseño de la colección: García Jiménez.

Diseño de la cubierta: C.I.D.I. (Universidad de Castilla-La Mancha).

I.S.B.N.: 84-8427-095-5

Depósito Legal: CU-234-2001

Fotocomposición e impresión: COMPOBELL, S.L.

Impreso en España - *Printed in Spain.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debemos dejar constancia de que los resultados que se comentan en este libro fueron fruto de un trabajo de investigación financiado por el *Ministerio de Educación y Cultura*, dentro del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento, integrado en el III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

Además de los autores de este texto, en ese proyecto participaron como investigadores principales de los programas sectoriales Carmen Alemán Bracho (Andalucía), Antonio Gutiérrez Resa (Aragón) y Javier García Bresó (Castilla-La Mancha). Asimismo, formaron parte del equipo los siguientes colaboradores: Tomás Fernández García, Ana Doménech Villanueva, M^a del Mar Ramos Lorente, M^a de la Fuensanta Gil Matas y Luis Puzo Mur. A todos ellos queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento.

3.1.3. Acciones positivas realizadas	36
3.1.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención	36
3.1.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención	37
3.1.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención	38
3.1.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes	38
3.1.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada	39
3.1.3.6. Diferencias intra. Centros públicos	40
3.1.3.7. Diferencias intra. Centros privados	41
3.1.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes	41
3.1.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer	42
3.1.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón	43
3.1.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest	43
3.1.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest	45
3.1.3.13. Diferencias en función del curso académico	46
3.2. Resultados obtenidos en la Comunidad Valenciana	47
3.2.1. Grado de conocimiento	47
3.2.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes	47
3.2.1.2. Grado de conocimiento y tipos de centros	49
3.2.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención	50
3.2.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes	51
3.2.2. Elección de modelos	52
3.2.2.1. Elección de modelos y tipos de centros	52
3.2.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención	53
3.2.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes	53
3.2.2.4. Elección de modelos y curso académico	54

3.2.3. Acciones positivas realizadas	54
3.2.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención	54
3.2.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención	55
3.2.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención	56
3.2.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes	56
3.2.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada	57
3.2.3.6. Diferencias intra. Centros públicos	58
3.2.3.7. Diferencias intra. Centros privados	58
3.2.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes	59
3.2.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer	60
3.2.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón	60
3.2.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest	61
3.2.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest	62
3.2.3.13. Diferencias en función del curso académico	63
3.3. Resultados obtenidos en Andalucía	65
3.3.1. Grado de conocimiento	65
3.3.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes	65
3.3.1.2. Grado de conocimiento y tipos de centros	67
3.3.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención	67
3.3.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes	68
3.3.2. Elección de modelos	68
3.3.2.1. Elección de modelos y tipos de centros	68
3.3.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención	69
3.3.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes .	70
3.3.2.4. Elección de modelos y curso académico	70

3.3.3. Acciones positivas realizadas	70
3.3.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención	70
3.3.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención	71
3.3.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención	72
3.3.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes	73
3.3.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada	73
3.3.3.6. Diferencias intra. Centros públicos	74
3.3.3.7. Diferencias intra. Centros privados	75
3.3.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes	75
3.3.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer	76
3.3.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón	76
3.3.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-inter- vención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest	77
3.3.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/ no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest	78
3.3.3.13. Diferencias en función del curso académico	79
3.4. Resultados obtenidos en Castilla-La Mancha	81
3.4.1. Grado de conocimiento	81
3.4.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes	81
3.4.1.2. Grado de conocimiento y tipos de centros	83
3.4.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/ no-intervención	83
3.4.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes	84
3.4.2. Elección de modelos	84
3.4.2.1. Elección de modelos y tipos de centros	84
3.4.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no- intervención	85
3.4.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes	85
3.4.2.4. Elección de modelos y curso académico	86

3.4.3. Acciones positivas realizadas	86
3.4.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención	87
3.4.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención	87
3.4.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención	88
3.4.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes	89
3.4.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada	89
3.4.3.6. Diferencias intra. Centros públicos	90
3.4.3.7. Diferencias intra. Centros privados	91
3.4.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes	91
3.4.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer	92
3.4.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón	93
3.4.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-inter- vención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest	93
3.4.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-inter- vención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest	95
3.4.3.13. Diferencias en función del curso académico	96
3.5. Resultados obtenidos en Aragón	97
3.5.1. Grado de conocimiento	97
3.5.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes	97
3.5.1.2. Grado de conocimiento y tipos de centros	99
3.5.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/ no-intervención	99
3.5.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes	100
3.5.2. Elección de modelos	100
3.5.2.1. Elección de modelos y tipos de centros	101
3.5.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no- intervención	101
3.5.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes	101
3.5.2.4. Elección de modelos y curso académico	102

3.5.3. Acciones positivas realizadas	102
3.5.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención	102
3.5.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención	103
3.5.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención	104
3.5.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes	105
3.5.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada	105
3.5.3.6. Diferencias intra. Centros públicos	106
3.5.3.7. Diferencias intra. Centros privados	107
3.5.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes	107
3.5.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer	108
3.5.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón	109
3.5.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-inter- vención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest	109
3.5.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-inter- vención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest	110
3.5.3.13. Diferencias en función del curso académico	111
4. CONCLUSIÓN	112
5. BIBLIOGRAFÍA	116
6. APÉNDICES	120

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el informe Delors se menciona que *«la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social»* (Delors, 1996: 59). Es, precisamente, en este contexto donde se contempla la diversidad humana en su concepción más amplia: somos diferentes en cuanto características individuales. Pero, al mismo tiempo, poseemos una riqueza de expresiones culturales y lingüísticas propias de cada grupo. La historia reciente pone de relieve que, tal y como señalan Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1999), las diferencias humanas relativas a los grupos (etnia, clase social, género, etc.) pueden ser el desencadenante de la violencia más irracional cuando se utilizan como criterio de exclusión social y conducen a la marginación de unos pueblos por otros.

Sin pretender realizar una revisión exhaustiva, respecto de los conceptos relacionados con la diversidad, sí que se van a tratar tanto las variables como los modelos relacionados con el racismo y la educación intercultural. Sobre términos como tolerancia, asimilación, multiculturalismo, interculturalismo, etc., han profundizado una serie de autores como Alemán y Garcés (1997), Calvo Buezas (1995, 1997, 2000), de Lucas (1992), Elósegui (1997), García y Granados (1999), Lluch y Salinas (1996), Malgesini y Giménez (1997), Sánchez (1996) o Touraine (1995). Desde una perspectiva global, Cushner (1998) analiza la educación multicultural e intercultural en una gran diversidad de países (Australia, España, Estados Unidos, Nigeria, etc.).

En un primer momento, la concepción y apuesta por modelos de educación multicultural surge de la iniciativa de movimientos sociales que reivindican la

igualdad de derechos para todas las personas que habitan un mismo territorio, con independencia de la raza o etnia a la que pertenezcan. Es en países tales como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia donde los modelos de educación multicultural aparecen en primer lugar, ya que se encuentran habitados por poblaciones muy diversas entre sí. Sin embargo, es en la década de los cincuenta y, fundamentalmente, la de los sesenta cuando se plantea con más fuerza la igualdad de los derechos.

Desde estos primeros modelos, surgieron propuestas de intervención pedagógica destinados a grupos de niños marginados. Los programas de educación compensatoria se centraron en estimular capacidades cognitivas que contribuyera a evitar el fracaso escolar por medio de la adquisición de destrezas elementales de lectura, escritura y cálculo.

Con la finalidad de superar las limitaciones de las propuestas de la educación multicultural, surge a mediados de los ochenta la filosofía de la educación anti-racista. Se asume que la sociedad es racista y se le otorga un papel fundamental a la educación. En esta propuesta, el acento se sitúa en analizar los grados de justicia social y en desvelar qué mecanismos son los que ayudan a perpetuar situaciones de desigualdad y desventaja social. En la actualidad, tal y como pone de manifiesto Touraine (1995), el multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación. La interculturalidad es un valor que vertebrará los ideales educativos de la futura sociedad europea. Por lo tanto, es necesario insertar su contenido a través de la transversalidad educativa (Bulmer & Solomos, 1996) del sistema educativo normalizado, con el fin de que sea aprendido e interiorizado en la axiología cívica.

Entre los antecedentes en los estudios sobre el prejuicio y el racismo, autores como Allport (1979) sugieren que la ignorancia es una de sus causas principales y señalan que el aumento del conocimiento sobre otro grupo reducirá los estereotipos y fortalecerá su habilidad para categorizar con más precisión y entender mejor la conducta de los otros. Así, el contacto con los miembros de grupos de inmigrantes y minorías étnicas es una clave para reducir la falta de conocimiento y, por consiguiente, la intolerancia.

Autores como Baldwin y Hecht (1995) profundizan en la comprensión y definición de la intolerancia y plantean que ésta, junto con el racismo o la discriminación sexual, puede analizarse tanto desde un punto de vista institucio-

nal como individual. En el primer supuesto, la intolerancia se define por las relaciones de poder, mientras que en el nivel individual se define por los tipos de cogniciones o conductas. Según esta distinción, las formas personales de intolerancia podrían practicarse por cualquier individuo, mientras que las formas institucionales sólo podrían ser practicadas por aquéllos que ostentan el poder. Baldwin (1998) plantea que las raíces del «problema racial» son más profundas que los prejuicios individuales y que la discriminación racial no puede ser permanente y eficazmente abolida sin incidir en reformas políticas y económicas. Es más, como sugiere Ezorsky (1991), para que estas reformas sean eficaces, hay que favorecer un sistema social que aumente las posibilidades de ampliar el poder de participación de determinados grupos (inmigrantes y minorías étnicas).

Young (1998) centra su atención en la importancia de los *agentes de cambio* para dar respuesta a los problemas del prejuicio en la educación. En concreto, el agente más adecuado para transmitir la información/conocimiento que facilite dicho cambio es el docente, en contacto directo con la realidad social que proporcionan las entidades de iniciativa social que intervienen en el ámbito de la inmigración a través de un trabajo social educativo. En esta línea se encuentran una serie de publicaciones recientes, tales como del Arco (1998), Essomba (1999), García y Sáez (1998), Jordán (1996), Molina (1998), etc. Cushner, McClelland y Safford (1999) asumen que el cambio de actitud sobre una serie de conceptos relativos a la diversidad (nacionalidad, raza, etnia, etc.) se puede producir por la acción individual del docente sobre los miembros de minorías étnicas. Gaines (1995; 1997) ha analizado la transmisión del prejuicio en las relaciones interpersonales de diferentes grupos sociales, incidiendo en la convergencia lingüística para estudiar el vínculo aprecio/tolerancia.

A pesar de los esfuerzos realizados desde la década de los cincuenta, tal y como se ha señalado con anterioridad, los resultados obtenidos en el ámbito social no han sido muy satisfactorios. Concretamente en nuestro país, se pueden citar casos muy significativos de reciente actualidad. Es más, en los países receptores, el fenómeno migratorio se asocia, cada vez con mayor intensidad, a actitudes de rechazo y discriminación social hacia las personas que se han visto obligadas a desplazarse. Así en España, en relación con dichas manifestaciones, pese a no superar el 1.6% la presencia de inmigrantes (Ibarra, 1998), en el informe del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO) «Las actitudes de la sociedad española hacia los inmigrantes» (Díez, 1998), se señala que aproximadamente un 65% de los encues-

tados se considera nada o poco xenófobo y un 4.9% muy xenófobo. Estos datos confirman los obtenidos en 1997 en un sondeo de opinión, para evaluar las actitudes racistas y xenófobas, realizado por la Comisión Europea (Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales) sobre una muestra de 16.154 nacionales de todos los Estados miembros de la Unión. Este último estudio señala que el 80% de los españoles se manifiesta poco o nada racista, frente a un 20% que se considera bastante o muy racista. Los países europeos con más actitudes xenófobas son Bélgica y Francia, donde el 55% y el 48% de los ciudadanos encuestados, respectivamente, se sitúa en la categoría más reaccionaria.

Ante esta situación, se requiere la articulación de medidas que faciliten la integración real de inmigrantes y minorías étnicas en los países de acogida, produciéndose, en éstos, los cambios necesarios para la conformación de sociedades interculturales. Como ponen de manifiesto los estudios sobre educación multicultural (Macey y Moxon, 1996), estas medidas pasan por el desarrollo de *modelos heurísticos* que, desde el marco del trabajo social educativo, sean generadores de programas de intervención psico-social (Garcés, Ródenas, Sánchez y Verdeguer, 1996a).

Desde una progresión histórica, Bartolomé (1997a,b) presenta un cuadro-síntesis que permite situar los modelos existentes dentro de cinco grandes enfoques a partir de las clasificaciones que realizan Banks y Linch (1986), Grant (1992), Muñoz (1993) y Selby (1992), sobre el concepto genérico de educación multicultural.

Dentro del *enfoque que mantiene la cultura hegemónica del país de acogida*, se encuentra el modelo asimilacionista (los participantes de minorías étnicas se incorporan al sistema escolar «normal» que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen), el modelo compensatorio (las diferencias culturales se consideran un déficit que no permite lograr el éxito escolar) y el modelo segregacionista (en una sociedad fragmentada, se relega a las minorías étnicas a escuelas especiales).

El enfoque que reconoce la pluralidad de culturas jugó un importante papel en el proceso de no-segregación y en el reconocimiento de la validez de las distintas culturas. Este enfoque incorpora los modelos del curriculum cultural, en el que se introducen contenidos multiculturales, el pluralismo cultural, reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas, y la orientación multicultural, que vincula el desarrollo personal al de la identidad cultural.

En tercer lugar aparece *el enfoque intercultural* basado en la simetría cultural. En este caso, existe un nexo de unión con el anterior enfoque, ya que también se incluye el modelo de orientación multicultural. Además, está formado por el modelo intercultural, en el que se respeta la diversidad cultural y promueve el diálogo y la comunicación entre grupos culturales distintos, el modelo de educación no racista, donde se evita la transmisión de valores y conductas racistas, y el modelo holístico de Banks, en el que se aborda la educación intercultural desde la propia institución escolar, incorporando elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo. Además, habría que añadir el modelo EUROSUR (Garcés, Ródenas, Sánchez y Verdeguer, 1996a,b; 1997).

En *el enfoque sociocrítico* se pretende una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política. El modelo anti-racista, desde el que se pretende atajar las raíces estructurales del racismo por medio de la promoción de profesores de minorías étnicas y la discriminación positiva, y el modelo radical (vincula procesos educativos, organizativos y políticos) forman parte de este enfoque, así como el modelo EUROSUR y el modelo holístico de Banks.

Finalmente, *el enfoque global* (Selby, 1992) intenta integrar con profundidad los modelos multiculturales basados en la valoración de las diferencias con el modelo anti-racista.

Por lo tanto, el modelo EUROSUR se encontraría entre el modelo holístico, ya que dicho programa de intervención se aplica en la propia institución escolar, incorporando modelos heurísticos no racistas, y el anti-racista, desde una perspectiva global. Es más, el modelo EUROSUR va más allá que el anti-racista, ya que es capaz de integrar la acción curricular del sistema educativo y la acción social desarrollada por organizaciones de apoyo a los inmigrantes. Su aplicación deberá contar con el apoyo de las administraciones públicas, especialmente las educativas, y de la iniciativa social implicada directamente en el trabajo con emigrantes. Bajo estas premisas se crea y se desarrolla en España el modelo EUROSUR.

Finalmente, debido a la crisis del anterior paradigma que considera a la diversidad de la identidad como un valor regresivo, en la actualidad una serie de autores reivindican las identidades colectivas (García y Lukes, 1999; Pi de Cabanyes, 1998). El problema radica en cómo se configura la identidad y su complejidad para poder dar una respuesta desde el sistema educativo. A partir del planteamiento que conceptualiza a la identidad en un sentido global (Bartolomé et al. —1999— desarrollan este tema tanto en el ámbito conceptual como metodológico), surge la propuesta educativa más novedosa en torno

a la educación para la diversidad: *educación para la ciudadanía global* (Banks, 1997; Carneiro, 1999).

Con la finalidad de clarificar las distintas áreas sobre las que trabajar e investigar en el campo de la educación formal (e informal), y desde las que ofrecer programas alternativos de intervención que minimicen las distancias que existen entre la teoría, la investigación y las prácticas multiculturales, se va a describir la propuesta de Banks (1997) y, de una forma más extensa, el modelo EUROSUR (Garcés et al., 1996a,b; 1997).

1) Banks distingue una serie de áreas que pueden servir como marcos referenciales para conceptualizar, desarrollar y valorar teorías multiculturales, investigación y práctica. Éstas son:

- a) *Integración de contenido*: Analiza el uso que realiza el profesor de ejemplos y contenidos relativos a una amplia diversidad de culturas en su disciplina.
- b) *Proceso de construcción del conocimiento*: Analiza el método y las actividades que el profesor utiliza para ayudar al alumno en su formación y cómo puede ser influido por posiciones raciales, étnicas o de clase social de las personas o de los grupos.
- c) *Disminución del prejuicio*: Analiza las actitudes raciales del alumnado y las estrategias que el profesor puede utilizar para fomentar actitudes y valores más democráticos.
- d) *Pedagogía de la equidad*: Analiza los cambios y adaptaciones que el profesor realiza para facilitar el logro académico de alumnos procedentes de diferentes grupos culturales, étnicos, de género, etc.
- e) *El poder de la cultura escolar y la estructura social*: Se conceptualiza a la escuela como un sistema social que engloba a sus componentes (currículum, materiales de enseñanza, actitudes del profesorado, etc.). Aunque habitualmente se interviene en un solo elemento, su eficacia se incrementa cuando se tratan en su conjunto.

2) El modelo EUROSUR

Desde que en 1993 comenzara el estudio piloto en la Comunidad Valenciana, financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se ha extendido su aplicación a otras Comunidades Autónomas y se ha implemen-

tado en otros países, concretamente en Portugal (Garcés, Ródenas y Rosário, 1997; Garcés, Ródenas, Sánchez, Verdeguer y Rosário; 1997), y en Italia. Paralelamente, su financiación se ha ido diversificando, recibiendo fondos de instituciones públicas como la Universidad de Valencia, la Cátedra UNESCO, la Generalitat Valenciana o el Ministerio de Educación y Cultura.

En concreto, el modelo EUROSUR está basado en un diseño cuasi-experimental de serie temporal con pretest y postest, que permite obtener observaciones antes y después de la aplicación de la variable independiente (información) a lo largo de un periodo de varios meses. El desarrollo del programa implica las siguientes fases (véase apéndice 1)(Garcés, Bayot, Ródenas, Sánchez y Verdeguer; 2000):

A) La implementación del programa EUROSUR comienza con una primera fase en la que se procede a seleccionar la muestra de participantes que cursan estudios de enseñanza secundaria, teniendo en cuenta variables como sexo, curso y tipo de enseñanza recibida (pública/privada). Posteriormente, de forma aleatoria, se asignan al grupo de intervención y al de no-intervención.

B) La segunda fase corresponde al primer momento de contacto con los participantes. En primer lugar, se procede a obtener una línea base de la información sobre 12 conceptos (véase apéndice 2) vinculados de forma relevante al fenómeno de la inmigración y sus repercusiones sociales. Los conceptos seleccionados son los siguientes: asilado, etnocentrismo, xenofobia, nacionalismo, inmigrante, grupo étnico, discriminación, refugiado, prejuicio, racismo, solidaridad y segregación. Estos términos han sido elegidos porque en ellos subyace las representaciones sociales y culturales de la sociedad receptora.

En segundo lugar, se entrega información escrita sobre diferentes formas de entender el fenómeno de la inmigración, agrupadas en tres modelos en los que se explicitan contenidos cognitivos y comportamentales. Cada uno de los participantes debe escoger uno de ellos (ver apéndices 3, 4 y 5):

- Modelo R: modelo reaccionario.
- Modelo G: modelo tolerante.
- Modelo Y: modelo anti-racista.

En tercer lugar, se obtiene una línea-base de los comportamientos solidarios realizados por los participantes hacia los inmigrantes (acciones positivas débiles y fuertes), tanto del grupo de intervención como del de no-interven-

ción¹. Para obtener esta información se les pide que describan las posibles acciones positivas realizadas a favor de este grupo de población, independientemente del período temporal en el que se hayan realizado dichas acciones.

C) Una semana después se inicia la fase de intervención, durante la que los participantes del grupo de intervención reciben información a través de las siguientes modalidades:

- Información escrita. Los participantes contrastan las definiciones de los conceptos elaborados por el equipo de investigación con sus propias nociones expresadas por escrito la semana anterior.
- Información audio-visual. Visualización del vídeo titulado: «Mediterránea Viva», elaborado por el equipo de investigación, que contiene información acerca de los elementos comunes a las diferentes culturas próximas al Mediterráneo, que se nos muestran aparentemente diferentes.
- Información oral. Pretende incorporar una información directa, protagonizada y expresada por inmigrantes miembros activos de organizaciones voluntarias establecidas en el país, que transmitirán tanto aspectos de su propia cultura, como el programa de acción en el que participan.

D) Transcurridos tres meses se procede a iniciar la fase de contrastación, postest, en la que se vuelve a repetir el proceso. En esta fase los participantes, tanto del grupo de intervención como del de no-intervención, eligen de nuevo los modelos (R, G, Y) y señalan los comportamientos solidarios realizados. Hay que señalar que, en este segundo período evaluado, las acciones realizadas se circunscriben únicamente al tiempo transcurrido entre la línea base y el postest.

Para comprobar la eficacia del modelo se realizan una serie de análisis estadísticos, utilizándose tanto pruebas paramétricas como no paramétricas, con el objetivo de determinar la existencia de diferencias significativas entre las distintas variables consideradas.

2. METODOLOGÍA

El modelo EUROSUR está basado en un diseño cuasi-experimental de serie temporal con pretest y postest (cuadro 1). La elección por parte de los partici-

¹ Se diferencia entre **acciones fuertes y débiles**, en función de la implicación y compromiso personal, así como de la movilización de recursos que impliquen.

pantes de uno de los tres modelos (racista, anti-racista y tolerante –Garcés et al., 1997–), la definición de conceptos y las acciones positivas constituyen la variable dependiente. La información (audiovisual, escrita y oral), la variable independiente. La intervención se desarrolla en cuatro fases, tal y como se ha indicado con anterioridad, con la finalidad de comprobar su capacidad para pro-

Cuadro 1
**DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL DE SERIE TEMPORAL, CON
 PRETEST Y POSTEST**

DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL	
PRETEST	
<i>Grupo no-intervención</i>	<i>Grupo intervención</i>
V.D. Testar conocimientos	V.D. Testar conocimientos
V.D. Elección modelos	V.D. Elección modelos
V.D. Acciones positivas (línea base)	V.D. Acciones positivas (línea base).
INTERVENCIÓN	
<u>Grupo no-intervención</u>	<u>Grupo intervención</u>
_____	V.I. Visualización vídeo
_____	V.I. Contrastar definiciones
_____	V.I. Charla-coloquio
POSTEST	
<i>Grupo no-intervención</i>	<i>Grupo intervención</i>
V.D. Testar conocimientos	V.D. Testar conocimientos
V.D. Elección modelos	V.D. Elección modelos
V.D. Acciones positivas	V.D. Acciones positivas

V.D. = Variable dependiente; V.I. = Variable independiente.

ducir cambios cognitivo-comportamentales positivos en jóvenes. Este modelo considera que la información constituye un instrumento de intervención eficaz frente a las actitudes xenófobas. Su planteamiento de partida es que el grado de conocimiento de los jóvenes respecto al significado de determinados conceptos relacionados con el racismo y la xenofobia es escaso, considerando que el incremento de la información puede producir un cambio positivo no sólo en su actitud hacia los inmigrantes sino también en su comportamiento.

El modelo EUROSUR, cuyo diseño está concebido para ser aplicado en los países meridionales, promueve actitudes anti-racistas en participantes de enseñanzas medias, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años, a través de los contenidos curriculares del sistema educativo (Garcés et. al., 1996a,b). En el sistema educativo español coexisten en la actualidad dos planes de estudio de enseñanzas medias, uno correspondiente a la Ley General de Educación (1975) y otro a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) pertenecen al plan de estudios a extinguir, mientras que los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato LOGSE se incluyen en el nuevo plan de estudios.

En este trabajo se presentan, además de los aspectos teóricos del modelo EUROSUR, los resultados obtenidos en 1999 tras un estudio comparativo entre cuatro Comunidades Autónomas españolas: Valencia, Andalucía, Aragón y Castilla-La Mancha, siendo financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, dentro del III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

Para realizar el análisis estadístico se utilizan tanto pruebas no paramétricas (χ^2 y Kolmogorov-Smirnov) como paramétricas (t de Student y F Ratio).

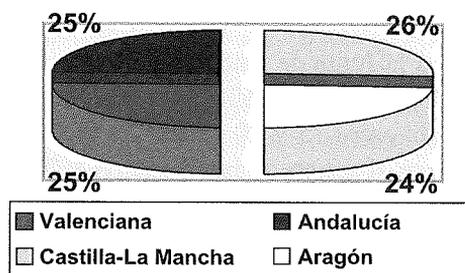
El trabajo se ha desarrollado a partir de las siguientes hipótesis:

- 1) Los participantes de enseñanzas medias tienen una escasa información sobre los conceptos relacionados con el racismo y la xenofobia.
- 2) Aquellos participantes con mayor información escogerán modelos de actitud menos reaccionarios ante los inmigrantes y realizarán más acciones positivas hacia ellos.

Respecto de la muestra, en primer lugar se describe en su totalidad con todos los participantes del estudio. Posteriormente, se indican los datos relativos a cada una de las Comunidades Autónomas.

TODOS LOS PARTICIPANTES

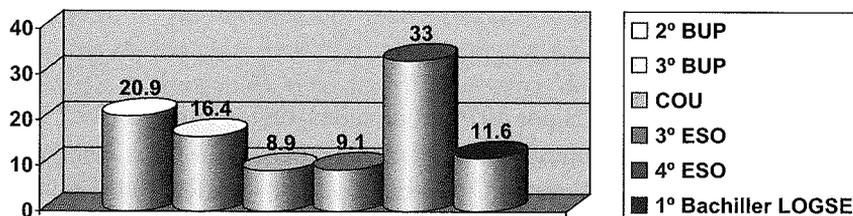
La muestra está formada por 2088 participantes de cuatro Comunidades Autónomas, distribuidos de la siguiente forma (ver gráfica 1): 530 (25%) pertenecen a la Comunidad Valenciana, 512 (25%) a la Junta de Andalucía, 539 (26%) a la Comunidad de Castilla-La Mancha y 507 (24%) a la Comunidad de Aragón. Del total, 1013 son varones (48.5%) y 1075 son mujeres (51.53%), con un rango de edad entre 14 y 20 años (\bar{X} = 15.93; S_x = 0.99). Entre ellos, 1059 pertenece al grupo de no-intervención (50.7%) y 1028 al de intervención (49.3%). Respecto del tipo de enseñanza, 1035 (49.6%) estudian en centros públicos y 1052 (50.4%) en centros privados.



Gráfica 1

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Con relación al curso académico (véase gráfica 2), los 2088 participantes se distribuyen de la siguiente forma: el 20.9% estudia segundo de BUP, el 16.4% tercero de BUP, el 8.9% COU, el 9.1% tercero de ESO, 33.0% cuarto de ESO y el 11.6% 1º de Bachillerato LOGSE.



Gráfica 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO ACADÉMICO

COMUNIDAD VALENCIANA

La muestra relativa a la Comunidad Valenciana está formada por 530 participante, 255 varones (48.1%) y 275 mujeres (51.9%), con un rango de edad que oscila entre los 14 y los 20 años (\bar{X} = 16.27; S_x = 1.08). Del total de los participantes, 256 (48.3%) pertenecen al grupo de intervención y 274 (51.7%) fueron asignados al de no-intervención. Además, 281 (53.0%) reciben su formación en centros de enseñanza pública y 249 (47.0%) en centros de enseñanza privada.

ANDALUCÍA

La muestra relativa a la Junta de Andalucía está formada por 512 participantes. Entre ellos, 274 son varones (53.5%) y 238 mujeres (46.5%), con un rango de edad que oscila entre 15 y 20 años (\bar{X} = 15.94; S_x = 0.90). Asimismo, 251 (49%) pertenece al grupo de intervención y 261 (51.0%) al de no-intervención. Con relación al tipo de enseñanza recibida, 273 (53.3%) asiste a centros públicos y 239 (46.7%) a centros privados.

CASTILLA-LA MANCHA

La muestra está formada por 539 participantes, 232 (43%) varones y 307 (57%) mujeres, con un rango de edad que oscila entre 15 y 20 años (\bar{X} = 15; S_x = 0.74). Entre ellos, 271 (50.3%) realizan su formación en centros públicos y 268 (49.7%) a centros privados. Además, 273 (50.6%) pertenecen al grupo de intervención y 266 (49.5%) al grupo de no-intervención.

ARAGÓN

La muestra está formada por 507 participantes, de los que 252 (49.7%) son varones y 255 (50.3%) mujeres. La edad oscila entre los 14 y los 20 años (\bar{X} = 15.99; S_x = 1.07). Por otra parte, 210 (41.4%) de los participantes recibe su formación en centros públicos y 297 (58.6%) en centros privados, 248 (48.9%) han sido asignados al grupo de intervención y 259 (51.1%) al de no-intervención.

3. RESULTADOS

En este apartado se desarrollarán los principales resultados obtenidos en la aplicación del modelo EUROSUR. En primer lugar, se presentan los análisis realizados para el conjunto de la muestra, pasando posteriormente a plantear dichos análisis para cada una de las Comunidades Autónomas.

3.1. Resultados obtenidos con todos los participantes

3.1.1. 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 tras la intervención.

Por otra parte, se establecieron tres agrupaciones para medir el grado de conocimiento de los participantes que conformaban nuestra investigación, a partir de la información aportada por los 12 conceptos. Éstas son:

- P11: formada por los conceptos de etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación. Todos ellos con fuertes connotaciones políticas y referidos a aspectos colectivos.
- P22: formada por los conceptos de xenofobia, racismo, solidaridad y segregación. Estos conceptos comportan interrelaciones personales y valores sociales.
- P33: formada por los conceptos de refugiado, asilado e inmigrante. Reflejan situaciones jurídicas atribuidas a personas de forma individual.

Respecto de las definiciones realizadas por los participantes con relación a cada uno de los conceptos, se puede apreciar una gran confusión sobre su significado. A continuación se describen algunas de las respuestas realizadas:

- Entre los conceptos: la solidaridad se describe haciendo referencia a desigualdades de tipo económico y las acciones propuestas se dirigen básicamente a conseguir una igualdad en términos materiales.
- Definición de inmigrante: «... los negros que vienen a España a quitarnos el trabajo».

- Confusión entre campo de concentración y campo de refugiados. Refugiado se ha relacionado también con personas que están en un refugio o albergue de montaña.
- El término 'segregación' es definido con referencias a las ciencias naturales, asociándolo con «secreción».
- Asilado es definido como «persona que vive en un asilo».
- Etnocentrismo: «el centro de uno mismo, el centro de la tierra, nueva tendencia política o creencia de que la religión es el centro de todo».
- El concepto 'grupo étnico' ha sido confundido con una ONG, definiéndolo como grupo de personas que se encargan de ayudar a los demás, grupo de música que reivindica los derechos humanos o, incluso, como «grupo de personas que buscan a la persona perfecta, matando a todos los que no son de esa raza».

3.1.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes

En la línea base, los conceptos que mayoritariamente desconocen los participantes son: segregación (90.3%), asilado (88.6%), etnocentrismo (73.8%) y grupo étnico (65.7%) (tabla 1). Entre los conceptos cuyo grado de conocimiento se encuentra por encima del 50%, están los siguientes: discriminación (92.0%), inmigrante (91.8%), solidaridad (85.0%), xenofobia (60.2%), refugiado (50.9%), racismo (50.8%) y nacionalismo (50.5%).

Tabla 1
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS EN TODOS LOS PARTICIPANTES EN LA LÍNEA BASE

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
88.6	9.1	1.9	0.4	ASILADO
8.0	87.3	4.4	0.2	DISCRIMINACIÓN
73.8	17.8	4.6	0.0	ETNOCENTRISMO
49.1	40.6	9.4	0.9	REFUGIADO
39.8	50.7	8.9	0.7	XENOFOBIA
58.7	37.2	4.0	0.0	PREJUICIO
49.5	46.1	4.0	0.0	NACIONALISMO
49.2	4.1	6.3	0.4	RACISMO
8.2	46.0	15.5	30.4	INMIGRANTE
15.0	83.4	1.5	0.1	SOLIDARIDAD
65.7	29.5	4.6	0.1	GRUPO ÉTNICO
90.3	9.4	0.3	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Tras la intervención, los conceptos con un mayor desconocimiento son: segregación (80.3%), asilado (65.1%), etnocentrismo (58.9%) y grupo étnico (49.9%). En cambio, entre los conceptos con un mayor grado de conocimiento se encuentran: inmigrante (96.3%), discriminación (95.1%), solidaridad (77.4%) y refugiado (76.4%) (tabla 2).

Tabla 2
**GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS.
 POST INTERVENCIÓN**

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
65.1	24.5	9.0	1.4	ASILADO
4.9	82.6	12.2	0.4	DISCRIMINACIÓN
58.9	26.7	9.2	5.2	ETNOCENTRISMO
13.6	55.1	19.4	1.9	REFUGIADO
24.8	55.6	17.3	2.3	XENOFOBIA
46.7	46.1	6.9	0.4	PREJUICIO
34.9	57.3	7.5	0.4	NACIONALISMO
44.2	43.4	11.5	0.9	RACISMO
3.7	41.2	25.3	29.8	INMIGRANTE
22.6	72.2	5.0	0.3	SOLIDARIDAD
49.9	42.9	7.0	0.2	GRUPO ÉTNICO
80.3	16.8	2.7	0.1	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Como conclusión, la mayoría de los participantes tiene un escaso conocimiento de los doce conceptos seleccionados. No obstante, tras la intervención, en general se obtienen unos porcentajes de conocimiento más elevados.

3.1.1.2. Grado de conocimiento por Comunidades Autónomas

Cuando se analiza el grado de conocimiento por Comunidades Autónomas, los conceptos de inmigración y discriminación son los más conocidos en los cuatro casos, mientras que segregación y asilado son los más desconocidos (tabla 3).

Tabla 3
GRADO DE CONOCIMIENTO EN LA LÍNEA BASE
POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

CC.AA.	Conceptos			
	Conocidos		Desconocidos	
Comunidad Valenciana	Inmigrante	97.4%	Segregación	83.4%
	Discriminación	92.5%	Asilado	80.9%
	Xenofobia	60.8%	Grupo étnico	71.1%
	Refugiado	55.3%	Etnocentrismo	70.0%
	Racismo	88.3%		
Andalucía	Inmigración	96.7%	Asilado	89.3%
	Discriminación	95.9%	Segregación	88.9%
	Solidaridad	91.6%	Etnocentrismo	72.9%
	Racismo	85.9%	Grupo étnico	60.9%
Castilla-La Mancha	Discriminación	86.7%	Asilado	94.1%
	Inmigrante	85.3%	Segregación	93.5%
	Solidaridad	79.4%	Etnocentrismo	83.8%
	Xenofobia	46.9%	Grupo étnico	82.2%
Aragón	Inmigrante	98.6%	Segregación	90.5%
	Discriminación	97.2%	Asilado	87.4%
	Solidaridad	78.3%	Etnocentrismo	67.1%
	Xenofobia	75.4%	Prejuicio	59.8%

CC.AA. = Comunidades autónomas.

3.1.1.3. Grado de conocimiento y tipos de centros

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de educación recibida, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en P22, pero no en P11 y en P33 (tabla 4). En P22, existe un mayor porcentaje de casos en la enseñanza privada que conocen el significado de los conceptos que forman la agrupación, frente a la enseñanza pública (59.6% y 40.4%, respectivamente) ($\chi^2 = 4.36$; $p = 0.04$).

Tabla 4
**GRADO DE CONOCIMIENTO Y TIPOS DE CENTROS
(PÚBLICOS/PRIVADOS)**

Centro público/privado	χ^2	g.l.	p
P11	0.02	1	0.88
P22	4.36	1	0.04
P33	0.04	1	0.84

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad; P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

3.1.1.4. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención

Cuando se relacionan las variables relativas al grado de conocimiento con el grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 5). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los participantes tenían el mismo grado de conocimiento.

Tabla 5
GRADO DE CONOCIMIENTO Y GRUPO

Grupo de intervención/no-intervención	χ^2	g.l.	p
P11	2.30	1	0.13
P22	0.18	1	0.67
P33	0.06	1	0.81

2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad; P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

3.1.1.5. Grado de conocimiento y sexo

En este apartado, existe una relación entre el grado de conocimiento relativo a P11 y el sexo de los participantes. Los jóvenes tienen un mayor conocimiento que las jóvenes (69.9% frente a 38.2%) de forma significativa (χ^2 =

5.82; $p= 0.02$)(tabla 6). En las demás agrupaciones no aparecen diferencias significativas.

Tabla 6
GRADO DE CONOCIMIENTO Y SEXO

Sexo	χ^2	g.l.	p
P11	5.82	1	0.02
P22	0.70	1	0.40
P33	0.04	1	0.85

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.1.1.6. Grado de conocimiento y curso académico

Tal y como aparece en la tabla 7, se han obtenido diferencias significativas en los tres casos analizados. En líneas generales, los participantes que están cursando sus estudios en el plan antiguo son los que obtienen un mayor nivel de conocimiento, respecto de P11 (2= 63.21; $p= 0.000005$), P22 (2= 70.93; $p= 0.000005$) y P33 (61.55; $p= 0.000005$). Sin embargo, dado el escaso número de participantes que se encuentran en cada uno de los niveles de las distintas agrupaciones de conceptos, dichos resultados hay que tomarlos con una cierta cautela. Precisamente, ese es el motivo por el que no se considera adecuado realizar dichos análisis de forma separada por Comunidades Autónomas.

Tabla 7
GRADO DE CONOCIMIENTO Y CURSO ACADÉMICO

Curso académico	χ^2	g.l.	p
P11	63.21	5	0.000005
P22	70.93	5	0.000005
P33	61.55	5	0.000005

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.1.2. Elección de modelos

En este apartado analizaremos si el tipo de educación recibida (pública/privada), el efecto de la intervención/no-intervención, el sexo de los participantes y el curso tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), anti-racista (modelo Y) o reaccionario (modelo R).

3.1.2.1. Elección de modelos y tipos de centros

Respecto del tipo de enseñanza recibida en el pretest, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 1.47$; $p= 0.48$)(tabla 8). No obstante, un número elevado de participantes elige el modelo Y, indistintamente del tipo de enseñanza recibida. En el postest tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativa ($\chi^2= 4.46$; $p= 0.11$) (tabla 9).

Estos resultados indican que no se observan diferencias significativas en la elección de modelos, tanto en la pre como en la post intervención para el conjunto de la muestra en función del tipo de enseñanza.

Tabla 8
ELECCIÓN DE MODELOS PRE INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos pretest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	1.47	2	0.48
Grupo intervención/no interv.	2.73	2	0.25
Sexo	91.45	2	0.00005
Curso	37.11	10	0.00005

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

3.1.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención

En el pretest no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados ($\chi^2= 2.73$; $p= .25$) (tabla 8). Tras la intervención, tampoco se producen diferencias significativas ($\chi^2= 0.83$; $p= 0.66$) (tabla 9).

Tabla 9
**ELECCIÓN DE MODELOS POST INTERVENCIÓN, TIPO
 DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO**

Modelos postest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	4.46	2	0.11
Grupo intervención/no interv.	0.83	2	0.66
Sexo	113.90	2	0.00005
Curso	42.83	10	0.00001

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

3.1.2.3. Elección de modelos y sexo

En esta ocasión, tanto en el pretest como en el postest se producen diferencias estadísticamente significativas. En el pretest, el 60.1% de las mujeres elige el modelo Y frente al 39.9% de los varones. En cambio, las mujeres únicamente eligen el modelo R en un 33.4% frente al 66.6% de los varones (χ^2 = 91.45; p = 0.0005) (tabla 8). En el postest, el 62.0% de las mujeres elige el modelo Y, mientras que entre los varones el 38.0%. Respecto del modelo R, el 68.8% de los varones elige dicho modelo frente al 31.3% de las mujeres (χ^2 = 113.89; p = 0.0005) (tabla 9).

En la línea base, las mujeres eligen de forma significativa modelos más tolerantes. Además, la intervención acentúa aún más estos resultados.

3.1.2.4. Elección de modelos y curso académico

Tanto en la línea base como tras la intervención, se producen diferencias estadísticamente significativas (tablas 8 y 9). En el primer caso, el 60.1% de los participantes de 3º de ESO eligen el modelo Y, frente al 27.7% que eligen el modelo R (χ^2 = 37.11; p = 0.00005). En el segundo período evaluado, los resultados también se encuentran en la misma línea, aunque de forma más pronunciada (χ^2 = 42.83; p = 0.00005).

3.1.3. Acciones positivas realizadas

Otro objetivo de nuestro trabajo radica en comprobar las acciones positivas débiles y fuertes realizadas, tanto en el pretest como en el postest. 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, el curso, etc. Finalmente, 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 postest.

3.1.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención

Cuando se comparan las acciones fuertes y débiles realizadas tanto en el pretest como en el postest respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas, tanto en las acciones débiles como en las fuertes, a favor de la intervención (tabla 10). Concretamente en las acciones débiles, el grupo de intervención

Tabla 10
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.34	0.60	0.30	0.55	1.41	0.16
Fuertepr	0.17	0.43	0.16	0.42	0.33	0.74
Débilpos	0.59	0.83	0.31	0.57	8.58	0.0005
Fuertepo	0.24	0.52	0.11	0.36	6.05	0.0005

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepe= acciones fuertes en el postest.

obtiene un promedio de acciones superior frente al de no-intervención ($t= 8.58$; $p= 0.0005$) ($\bar{X}= 0.59$; $S_x= 0.83$ frente a $\bar{X}= 0.31$; $S_x= 0.57$, respectivamente). Respecto de las acciones fuertes realizadas en el segundo periodo evaluado, también es el grupo de intervención el que realiza acciones positivas con mayor frecuencia ($t= 6.05$; $p= 0.0005$) ($\bar{X}= 0.24$; $S_x= 0.52$ frente a $\bar{X}= 0.11$; $S_x= 0.36$).

Estos resultados ponen de manifiesto la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas débiles y fuertes postest en el grupo de intervención. Estos datos son aún más relevantes si se tiene en cuenta que se parte en la línea base de promedios similares entre los dos grupos que se comparan.

3.1.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención

En el grupo de no-intervención, no se producen diferencias significativas entre los dos periodos temporales evaluados en las acciones positivas débiles ($t= 0.09$; $p= 0.92$). Sin embargo, sí que se producen en las acciones fuertes ($t= 4.25$; $p= 0.0005$). Estas diferencias se encuentran a favor del primer periodo evaluado ($\bar{X}= 0.17$; $S_x= 0.42$; $\bar{X}= 0.11$; $S_x= 0.36$, respectivamente) (tabla 11).

Tabla 11
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. GRUPO DE NO-INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débiles	0.30	0.54	0.30	0.57	0.09	0.92
Fuertes	0.17	0.42	0.11	0.36	4.25	0.0005

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas).

3.1.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención

Por otra parte, cuando se analizan las acciones realizadas por el grupo que ha recibido la intervención, se obtienen diferencias significativas tanto en las acciones positivas débiles ($t = -9.28$; $p = 0.0005$) como fuertes ($t = -3.76$; $p = 0.0005$) (tabla 12). Dichas diferencias se producen a favor del segundo período evaluado ($\bar{X} = 0.34$; $S_x = 0.60$ frente a $\bar{X} = 0.59$; $S_x = 0.83$, respectivamente) en las acciones débiles y en las acciones fuertes ($\bar{X} = 0.17$; $S_x = 0.43$ frente a $\bar{X} = 0.24$; $S_x = 0.52$, respectivamente).

Tabla 12
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. GRUPO DE INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débiles	0.34	0.60	0.59	0.83	-9.28	0.0005
Fuertes	0.17	0.43	0.24	0.52	-3.76	0.0005

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas).

Tomando únicamente al grupo de intervención, se producen diferencias significativas a favor del segundo periodo evaluado, tanto en las acciones débiles como entre las fuertes. Además, hay que tener en cuenta que en el grupo de no-intervención, no sólo no se producen diferencias en las acciones débiles, sino que en las fuertes las diferencias son a favor de la línea base.

3.1.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes

Cuando las comparaciones se realizan con todos los participantes que han intervenido en la investigación, se producen diferencias pre/post en las acciones positivas débiles ($t = -2.50$; $p = 0.01$). Estas diferencias se producen a favor del segundo periodo evaluado ($\bar{X} = 0.32$; $S_x = 0.58$ frente a $\bar{X} = 0.38$; $S_x = 0.69$, respectivamente). En las acciones fuertes se obtiene un promedio idéntico en los dos períodos evaluados (tabla 13).

Tabla 13
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. TODOS LOS PARTICIPANTES

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.32	0.58	0.38	0.69	-2.50	0.01
Fuertes	0.17	0.43	0.17	0.45	0.42	0.67

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

3.1.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada

Tanto en las acciones positivas débiles como fuertes realizadas con anterioridad a la intervención, no aparecen diferencias en función del tipo de enseñanza recibida ($t= 0.46$; $p= 0.65$ y $t= 0.19$; $p= 0.85$, respectivamente). Sin embargo, cuando se comparan las acciones realizadas en el postest, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en las acciones positivas débiles ($t= -3.60$; $p= 0.0005$), a favor de los participantes que reciben una enseñanza privada ($\bar{X}= 0.38$; $Sx= 0.67$ frente a $\bar{X}= 0.50$; $Sx= 0.75$, respecti-

Tabla 14
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA

Variable	Público		Privado		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.33	0.58	0.31	0.58	0.46	0.65
Fuertepr	0.17	0.43	0.16	0.42	0.19	0.85
Débilpos	0.38	0.67	0.50	0.75	-3.60	0.0005
Fuerteпо	0.17	0.45	0.18	0.46	-0.76	0.45

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuerteпо= acciones fuertes en el postest.

vamente). No se observan diferencias en las acciones fuertes tras la intervención. Este hecho indica que la intervención realizada tiene un mayor impacto entre los participantes que están formándose en centros privados y, además, con un tipo concreto de acciones positivas: las débiles, que conlleva una menor implicación personal (tabla 14).

En este caso, la intervención produce unos efectos más acusados en los participantes de la enseñanza privada en las acciones débiles. Además, también hay que tener en cuenta que se parte de valores similares en la línea base.

3.1.3.6. Diferencias intra. Centros públicos

Tal y como aparece en la tabla 15, la intervención efectuada produce un efecto significativo cuando se analizan las acciones positivas débiles realizadas por los participantes de enseñanza pública ($t = -2.50$; $p = 0.01$), a favor del postest ($\bar{X} = 0.38$; $S_x = 0.69$ frente a $\bar{X} = 0.32$; $S_x = 0.58$, respectivamente). Cuando se analizan las acciones positivas fuertes pre/post no se obtienen diferencias significativas ($t = 0.42$; $p = 0.67$).

Tabla 15
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PÚBLICOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débiles	0.32	0.58	0.38	0.69	-2.50	0.01
Fuertes	0.17	0.43	0.17	0.45	0.42	0.67

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas).

Cuando se toman únicamente los participantes de la enseñanza pública, la intervención produce un efecto significativo en las acciones débiles.

3.1.3.7. Diferencias intra. Centros privados

La intervención realizada ha producido efectos diferenciales pre/post en las acciones positivas débiles, entre los participantes que reciben su formación en centros privados ($t = -7.23$; $p = 0.0005$). Sin embargo, respecto de las acciones positivas fuertes, aunque se produce un incremento al finalizar la intervención, dichas diferencias no son significativas ($t = -0.91$; $p = 0.36$) ($\bar{X} = 0.17$; $S_x = 0.43$ frente a $\bar{X} = 0.18$; $S_x = 0.46$, respectivamente) (tabla 16).

Tabla 16
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PRIVADOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.31	0.57	0.50	0.75	-7.23	0.0005
Fuertes	0.17	0.43	0.18	0.46	-0.91	0.36

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas).

Tal y como ocurre en el caso anterior, la intervención produce un efecto significativo en las acciones débiles en los participantes de enseñanza privada.

3.1.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes

En este caso se producen diferencias estadísticamente significativas tanto en la línea base como tras la intervención en los dos tipos de acciones evaluados. Curiosamente, en las cuatro ocasiones las mujeres obtienen una frecuencia de acciones positivas más elevada. Acciones débiles pre intervención ($t = 3.21$; $p = 0.001$); acciones débiles post intervención ($t = 3.32$; $p = 0.001$); acciones fuertes pre intervención ($t = 5.69$; $p = 0.0005$) y acciones fuertes después de la intervención ($t = 2.53$; $p = 0.02$). Tal y como puede apreciarse en la tabla 17, las diferencias que se producen en función del sexo son más acusadas en la realización de acciones fuertes en la línea base.

Tabla 17
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Variable	Mujer		Hombre		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.36	0.61	0.28	0.54	3.21	0.001
Fuertepre	0.22	0.48	0.11	0.34	5.69	0.0005
Débilpo	0.50	0.77	0.39	0.67	3.32	0.001
Fuertepo	0.20	0.47	0.15	0.43	2.53	0.02

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Cuando se considera la variable sexo en la realización de acciones positivas, en todos los casos se producen diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres.

3.1.3.9. Diferencias pre-post acciones positivas realizadas. Mujer

Cuando se comparan las acciones positivas débiles realizadas en los dos periodos evaluados, se produce un incremento significado en las mujeres a favor del postest (t= -5.43; p= 0.0005)(\bar{X} = 0.36; Sx= 0.60 frente a \bar{X} = 0.50; Sx= 0.77, respectivamente) (tabla 18). En cambio, en las acciones fuertes no se producen diferencias.

Tabla 18
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. MUJER

Variables	Pretest		Postest		tp	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.36	0.60	0.50	0.77	-5.43	0.0005
Fuertes	0.22	0.49	0.20	0.47	1.20	0.23

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

3.1.3.10. Diferencias pre-post acciones positivas realizadas. Varón

En este caso se producen diferencias estadísticamente significativas tanto en las acciones débiles ($t = -4.58$; $p = 0.0005$) como en las fuertes ($t = -2.19$; $p = 0.03$), tras la intervención (tabla 19).

Tabla 19
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. VARÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.28	0.54	0.39	0.67	-4.58	0.0005
Fuertes	0.12	0.35	0.15	0.43	-2.19	0.03

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

Como conclusión, las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles/fuertes en todos los casos.

3.1.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest.

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si 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 postest.

Cuando se analizan las acciones realizadas en el segundo periodo evaluado en aquellos participantes que no realizaron ninguna acción en el pre, se han obtenido diferencias significativas en función del tipo de enseñanza recibida, tanto en las acciones débiles como fuertes ($t = -4.53$; $p = 0.0005$ y $t = -2.30$; $p = 0.02$, respectivamente). En los dos casos dichas diferencias se producen a favor de los participantes que reciben una enseñanza privada (tabla 20). Sin embargo, cuando los análisis están en función del grupo de intervención/no-intervención, aunque también se producen diferencias significativas, éstas no se encuentran en la misma línea. En las acciones débiles ($t = -5.42$; $p = 0.0005$), las diferencias están a favor de los participantes del grupo de no-

intervención (\bar{X} = 0.22; S_x = 0.51 frente a \bar{X} = 0.40; S_x = 0.70, respectivamente). Sin embargo, en las acciones positivas fuertes (t = 6.44; p = 0.0005) es el grupo de intervención el que obtiene un promedio más elevado de acciones (\bar{X} = 0.16; S_x = 0.42 frente a \bar{X} = 0.05; S_x = 0.22). Cuando la comparación se realiza en función del sexo de los participantes, no existen diferencias significativas (tabla 20).

Tabla 20
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. NINGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.24	0.53	0.38	0.68	-4.53	0.0005
Fuertepo	0.08	0.32	0.12	0.36	-2.30	0.02
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.22	0.51	0.40	0.70	-5.42	0.0005
Fuertepos	0.16	0.42	0.05	0.22	6.44	0.0005
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.34	0.65	0.30	0.57	1.37	0.17
Fuertepos	0.11	0.36	0.08	0.32	1.51	0.13

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Tomando 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 débiles y fuertes. Por otra parte, el grupo de intervención obtiene un promedio significativamente superior en las acciones fuertes. Respecto de la variable sexo, se produce una tendencia significativa a favor de las mujeres.

3.1.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en la línea base

Cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, únicamente aparecen diferencias significativas en las acciones débiles y fuertes realizadas en el postest cuando se compara el grupo de intervención y el de no-intervención. En las acciones positivas débiles ($t= 7.51$; $p= 0.0005$), estas diferencias se producen a favor del grupo de intervención ($\bar{X}= 1.08$; $S_x= 0.96$ frente a $\bar{X}= 0.53$; $S_x= 0.67$, respectivamente); al igual que ocurre con las acciones fuertes ($t= 2.49$; $p= 0.01$) ($\bar{X}= 0.70$; $S_x= 0.75$ frente a $\bar{X}= 0.50$; $S_x= 0.65$, respectivamente). Además, las mujeres obtienen un promedio significativamente superior en la realización de acciones débiles en el postest ($t= 2.31$; $p= 0.02$), respecto de los varones ($\bar{X}= 0.88$; $S_x= 0.88$ frente a $\bar{X}= 0.70$; $S_x= 0.84$, respectivamente) (tabla 21).

Tabla 21
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. ALGUNA ACCIÓN EN LA LÍNEA BASE

Variables	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.77	0.88	0.84	0.86	-0.93	0.35
Fuertepo	0.65	0.69	0.55	0.71	1.13	0.26
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	1.08	0.96	0.53	0.67	7.51	0.0005
Fuertepos	0.70	0.75	0.50	0.65	2.49	0.01
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.88	0.88	0.70	0.84	2.31	0.02
Fuertepos	0.58	0.67	0.64	0.76	-0.71	0.48

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Finalmente, en los participantes que sí realizaron alguna acción en el pretest, la intervención produce un aumento significativo tanto en las acciones débiles como fuertes. Además, las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles que los varones.

3.1.3.13. Diferencias en función del curso académico

Cuando se analiza la frecuencia de acciones positivas realizadas en función del curso académico, se han obtenido diferencias significativas en los cuatro casos (tabla 22). Con relación a las acciones positivas débiles pre intervención, obtienen mejores resultados los participantes que están cursando sus estudios en el plan nuevo. Además, en el plan de estudios antiguo los participantes del curso más elevado (C.O.U.) obtienen las puntuaciones más bajas. Tras la intervención, se ponen de manifiesto los mismos resultados, es decir, se aprecian diferencias significativas a favor de los cursos superiores del nuevo plan de estudios. Sin embargo, aunque ya existen diferencias en la línea base, la intervención realizada produce un efecto más acusado en los participantes que están cursando sus estudios en el plan nuevo.

Tabla 22
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL CURSO
ACADÉMICO

Variable	F	p
Débilpre	4.50	0.0005
Fuertepre	2.20	0.05
Débilpo	30.28	0.0005
Fuertepo	8.75	0.0005

F = F Ratio; p = probabilidad; débilpre = acciones débiles en el pretest; fuertepre = acciones fuertes en el pretest; débilpo = acciones débiles en el posttest; fuertepo = acciones fuertes en el posttest.

A partir de los resultados obtenidos con todos los participantes que forman parte de nuestra investigación, un promedio elevado desconoce el significado de los doce conceptos seleccionados. No obstante, tras la intervención, en general se obtienen unos porcentajes de conocimiento más elevados. Por otra parte, las mujeres eligen de forma significativa modelos anti-racistas, tanto en la línea base como después de la intervención realizada. Sin embargo, dichas diferencias no se producen cuando las comparaciones se realizan en función del tipo de enseñanza (pública/privada) y del grupo de intervención/no-intervención.

Con relación a las acciones positivas, los resultados más significativos se han producido cuando las comparaciones se han realizado en función del grupo que pertenecen los participantes (intervención/no-intervención). A pesar que no existen diferencias tanto en las acciones débiles como en las fuertes en el pretest, éstas sí que se producen tras la intervención realizada tanto en las acciones débiles como en las fuertes, a favor del grupo de intervención.

Cuando las comparaciones se realizan en función del tipo de enseñanza recibida, se produce un incremento significativo en las acciones débiles tras la intervención, a favor de la enseñanza privada. Además, tanto en la línea base como en el segundo periodo evaluado, las mujeres realizan, de forma significativa, un mayor número de acciones débiles y fuertes que los varones.

3.2. Resultados obtenidos en la Comunidad Valenciana

3.2.1. 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 tras la intervención.

3.2.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes

En la línea base, los conceptos que mayoritariamente desconocen los participantes son: segregación (88.3%), asilado (83.4%), grupo étnico (80.9%), etnocentrismo (71.1%) y racismo (70.0%). Entre los conceptos cuyo conocimiento se encuentra por encima del 50%, se encuentran: inmigrante (97.4%), discriminación (92.5%), xenofobia (60.8%) y refugiado (55.3%) (tabla 23).

Tabla 23
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS EN TODOS LOS PARTICIPANTES. LÍNEA BASE

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
83.4	11.9	4.0	0.8	ASILADO
7.5	89.2	3.2	0.0	DISCRIMINACIÓN
71.1	13.0	5.8	10.0	ETNOCENTRISMO
44.7	36.4	17.5	1.3	REFUGIADO
39.2	45.1	15.3	0.4	XENOFOBIA
59.4	38.7	1.9	0.0	PREJUICIO
46.2	50.9	2.5	0.4	NACIONALISMO
70.0	7.7	20.9	1.3	RACISMO
2.6	15.3	13.0	69.1	INMIGRANTE
9.4	89.8	0.8	0.0	SOLIDARIDAD
80.9	18.5	0.6	0.0	GRUPO ÉTNICO
88.3	11.7	0.0	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Tras la intervención, los conceptos con un mayor desconocimiento son: segregación (78.3%), grupo étnico (74.9%) y racismo (63.0%). Por otra parte, los conceptos con un mayor grado de conocimiento son: inmigrante (96.7%), discriminación (91.6%) y solidaridad (85.8%) (tabla 24).

Tabla 24
**GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS. SEGUNDA
 EVALUACIÓN REALIZADA**

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
58.2	28.2	12.3	1.3	ASILADO
8.4	86.4	5.2	0.0	DISCRIMINACIÓN
64.3	15.0	12.7	7.9	ETNOCENTRISMO
28.4	51.6	19.8	0.2	REFUGIADO
30.5	36.1	32.2	1.3	XENOFOBIA
47.8	49.9	2.3	0.0	PREJUICIO
32.8	65.3	1.9	0.0	NACIONALISMO
63.0	10.9	24.6	1.5	RACISMO
3.3	14.0	18.4	64.3	INMIGRANTE
14.2	85.4	0.4	0.0	SOLIDARIDAD
74.9	23.6	1.5	0.0	GRUPO ÉTNICO
78.3	21.5	0.2	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Respecto de los conceptos analizados, en general existe un desconocimiento bastante pronunciado del significado de los mismos. No obstante, tras la intervención, se produce un incremento considerable del conocimiento de los mismos.

3.2.1.2. Grado de conocimiento y tipo de centro

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza recibida, aparecen diferencias estadísticamente significativas en P11 ($\chi^2= 8.19$; $p= 0.004$), pero no en P22 y P33 (tabla 3). Respecto de P11, existe un mayor

porcentaje de casos en la enseñanza pública que tienen algún grado de conocimiento, frente a los de la enseñanza privada (83.3% y 16.7%, respectivamente) (tabla 25).

Tabla 25
GRADO DE CONOCIMIENTO Y TIPO DE CENTRO
(PÚBLICO/PRIVADO)

Centro público/privado	χ^2	g.l.	p
P11	8.19	1	0.004
P22	*		
P33	0.129+		1

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad; P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

* = En este caso no se ha utilizado ninguna prueba estadística, ya que no existe una frecuencia mínima en cada casilla.

+ = En este caso se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 .

En la agrupación formada por P11, los participantes de la enseñanza privada tienen un mayor conocimiento de los conceptos analizados.

3.2.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención

Cuando se relacionan las variables relativas al grado de conocimiento con el grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 26). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los participantes tienen el mismo grado de conocimiento.

Tabla 26
GRADO DE CONOCIMIENTO Y GRUPO DE
INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Grupo de intervención/no-intervención	χ^2	g.l.	p
P11	0.83	1	0.77
P22	*		
P33	-1.84+		0.12

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad; P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

* = En este caso no se ha utilizado ninguna prueba estadística, ya que no existe una frecuencia mínima en cada casilla.

+ = En este caso se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 .

3.2.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes

Con relación a la variable sexo, no aparecen diferencias significativas en ninguna de las tres agrupaciones de conceptos que se han realizado en este estudio (tabla 27).

Tabla 27
GRADO DE CONOCIMIENTO Y SEXO DE LOS PARTICIPANTES

Sexo	χ^2	g.l.	p
P11	0.24	1	0.43
P22	*		
P33	-1.45		0.22

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad. P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

* = En este caso no se ha utilizado ninguna prueba estadística, ya que no existe una frecuencia mínima en cada casilla.

+ = En este caso se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 .

3.2.2. Elección de modelos

En este apartado analizaremos si el tipo de enseñanza recibida (pública/privada), el efecto de la intervención/no-intervención, el sexo de los participantes y el curso, tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), anti-racista (modelo Y) o reaccionario (modelo R).

3.2.2.1. Elección de modelos y tipo de centro

En la línea base no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 0.75$ $p= 0.69$) (tabla 28) entre la elección de modelos y el tipo de enseñanza.

En el postest tampoco se observan diferencias significativas ($\chi^2= 3.29$; $p= 0.20$) (tabla 29). Es más, prácticamente no existen diferencias respecto de la elección en el modelo Y, el R y el G en función del tipo de centro.

Estos resultados indican que los participantes que reciben una enseñanza pública eligen modelos anti-racistas, fundamentalmente en la post intervención, frente a los participantes de la enseñanza privada, aunque no de forma significativa.

Tabla 28
ELECCIÓN DE MODELOS PRE INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos pretest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	0.75	1	0.69
Grupo intervención/no interv.	3.19	1	0.20
Sexo	42.50	1	0.00005
Curso	38.51	8	0.00001

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

Aunque no de forma significativa, la intervención produce un aumento en la elección de modelos menos reaccionarios.

3.2.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención

En el pretest no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados ($\chi^2= 3.19$; $p= 0.20$) (tabla 28). No obstante, en la línea base, el 54.9% del grupo de no-intervención elige el modelo Y, frente al 45.1% del grupo de intervención. En la segunda evaluación realizada, aunque tampoco se producen diferencias significativas ($\chi^2= 0.60$; $p= 0.74$) (tabla 29), sí que se observa una tendencia hacia la elección de modelos menos reaccionarios, a favor del grupo de intervención.

Tabla 29
ELECCIÓN DE MODELOS POST INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos postest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	3.29	2	0.20
Grupo intervención/no interv.	0.60	2	0.74
Sexo	38.84	2	0.0005
Curso	49.59	8	0.000005

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

3.2.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes

Tal y como se puede observar en las tablas 28 y 29, se producen diferencias significativas tanto en la línea base como tras la intervención ($\chi^2= 42.50$; $p= 0.0005$ y $\chi^2= 38.84$; $p= 0.005$, respectivamente). En el primer periodo evaluado, el 66.8% de las mujeres elige el modelo Y, frente al 33.2% de los varones. En cambio, estos últimos eligen el 66.2 % el modelo R, frente al 33.8 % de las mujeres. En la misma línea se encuentran los resultados tras finalizar la intervención.

En la línea base, las mujeres eligen de forma significativa modelos más tolerantes. Además, la intervención acentúa aún más estos resultados.

3.2.2.4. Elección de modelos y curso académico.

Tanto en la primera evaluación realizada como en la segunda, se obtienen diferencias significativas (tablas 28 y 29). Los participantes que están cursando 1º de bachillerato del nuevo plan de estudios son los que eligen modelos menos racistas, tanto en el pretest como en el postest.

3.2.3. *Acciones positivas realizadas*

La finalidad de este apartado radica en comprobar las acciones positivas débiles y fuertes realizadas, tanto en el pretest como en el postest. Por lo tanto, 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, del curso, etc. Finalmente, se ha pretendido comprobar si el hecho de haber realizado alguna acción positiva (o ninguna) en el primer periodo evaluado puede tener algún efecto sobre la frecuencia de acciones realizadas en el postest.

3.2.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo

Cuando se comparan las acciones fuertes y débiles realizadas tanto en el pretest como en el postest respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, aparecen diferencias estadísticamente significativas en las acciones fuertes post intervención ($t= 1.95$; $p= 0.05$) (tabla 30). Estas diferencias se producen a favor del grupo de intervención ($\bar{X}= 0.13$; $S_x= 0.40$ frente a $\bar{X}= 0.07$; $S_x= 0.29$, respectivamente). En los demás casos, en todas las evaluaciones realizadas el grupo de intervención puntúa de forma más elevada que el grupo de no-intervención.

Tabla 30
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.50	0.76	0.43	0.62	1.16	0.25
Fuertepr	0.19	0.49	0.17	0.41	0.50	0.61
Débilpos	0.41	0.64	0.37	0.58	0.65	0.51
Fuerteipo	0.13	0.40	0.07	0.29	1.95	0.05

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuerteipo= acciones fuertes en el postest.

Estos resultados ponen de manifiesto la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas fuertes postest en el 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 y que en el segundo período evaluado únicamente hay una duración de tres meses. Es decir, el tiempo transcurrido entre el pretest y el postest.

3.2.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención

En el grupo de no-intervención, se producen diferencias significativas entre los dos periodos temporales evaluados únicamente en las acciones positivas fuertes (t= 4.25; p= 0.0005). Sin embargo, estas diferencias se encuentran a favor del primer periodo evaluado (\bar{X} = 0.18; Sx= 0.43 frente a \bar{X} = 0.07; Sx= 0.29, respectivamente) (tabla 31).

Tabla 31
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE NO-INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.43	0.61	0.37	0.60	1.17	0.24
Fuertes	0.18	0.43	0.07	0.29	4.27	0.0005

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

3.2.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención

Cuando se analizan las acciones realizadas por el grupo que ha recibido la intervención, no se obtienen diferencias significativas (tabla 32).

Tabla 32
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.49	0.74	0.41	0.64	1.57	0.12
Fuertes	0.19	0.50	0.13	0.40	1.80	0.07

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

3.2.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes

Cuando las comparaciones se realizan con todos los participantes que han intervenido en la investigación, se producen diferencias pre/post en las acciones positivas fuertes (t= 2.20; p= 0.03). Sin embargo, estas diferencias se producen a favor del primer periodo evaluado (\bar{X} = 0.18; Sx= 0.48 frente a \bar{X} = 0.12; Sx= 0.38, respectivamente) (tabla 33).

Tabla 33
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 TODOS LOS PARTICIPANTES**

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.41	0.63	0.37	0.62	0.98	0.33
Fuertes	0.18	0.48	0.12	0.38	2.20	0.03

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

3.2.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada

Tanto en las acciones positivas débiles como fuertes realizadas con anterioridad a la intervención, no aparecen diferencias en función del tipo de enseñanza recibida (t= -1.20; p= 0.24 y t= -0.17; p= 0.86, respectivamente). Este hecho también se produce cuando se comparan las acciones débiles y fuertes tras la intervención (t= -0.79; Sx= 0.43 y t= 1.23; p= 0.21, respectivamente) (tabla 34).

Tabla 34
**ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
 TIPO DE ENSEÑANZA**

Variable	Público		Privado		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.43	0.65	0.51	0.74	-1.20	0.24
Fuertepre	0.18	0.47	0.18	0.44	-0.17	0.86
Débilpos	0.37	0.62	0.41	0.60	-0.79	0.43
Fuertepo	0.12	0.38	0.08	0.30	1.23	0.21

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

3.2.3.6. Diferencias intra. Centros públicos

Tal y como aparece en la tabla 35, se produce una disminución significativa de las acciones positivas fuertes en el segundo periodo evaluado ($t = -2.19$; $p = 0.03$) ($\bar{X} = 0.19$; $S_x = 0.48$ frente a $\bar{X} = 0.12$; $S_x = 0.38$, respectivamente). Aunque no de forma significativa, también es superior el promedio de acciones débiles realizadas en la línea base.

Tabla 35
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 CENTROS PÚBLICOS**

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débiles	0.42	0.63	0.37	0.62	-0.98	0.33
Fuertes	0.19	0.48	0.12	0.38	-2.19	0.03

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas).

3.2.3.7. Diferencias intra. Centros privados

Como en el caso anterior, la intervención realizada no ha producido ningún efecto diferencial pre/post en las acciones positivas débiles, entre los participantes que reciben su formación en centros privados ($t = 1.73$; $p = 0.08$). Además, respecto de las acciones positivas fuertes, se produce un hecho similar al caso anterior ($t = 3.75$; $p = 0.0005$), a favor de las acciones pre intervención ($\bar{X} = 0.19$; $S_x = 0.45$ frente a $\bar{X} = 0.08$; $S_x = 0.30$, respectivamente) (tabla 36).

Tabla 36
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 CENTROS PRIVADOS**

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.51	0.73	0.41	0.60	1.73	0.08
Fuertes	0.19	0.45	0.08	0.30	3.75	0.0005

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

3.2.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes

Excepto en las acciones positivas post intervención, en todos los demás casos se producen diferencias significativas: Acciones débiles pre intervención (t= 3.36; p= 0.001); acciones fuertes pre intervención (t= 3.37; p= 0.001) y acciones débiles post intervención (t= 3.94; p= 0.0005). Además, en todos los casos las diferencias se producen a favor de las mujeres, siendo más acusadas en las acciones positivas después de realizar la intervención (\bar{X} = 50; Sx= 0.67 frente a \bar{X} = 0.28; Sx= 0.51, respectivamente) (tabla 37).

Tabla 37
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Variable	Mujer		Hombre		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.56	0.75	0.36	0.61	3.36	0.001
Fuertepre	0.24	0.51	0.11	0.36	3.37	0.001
Débilpos	0.50	0.67	0.28	0.51	3.94	0.0005
Fuertepo	0.12	0.35	0.07	0.33	1.63	0.10

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el posttest; fuertepo= acciones fuertes en el posttest.

Cuando se considera la variable sexo en la realización de acciones positivas, excepto en las acciones fuertes postest, en todos los casos se producen diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres.

3.2.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer

Cuando se comparan las acciones fuertes realizadas, se producen diferencias significativas ($t= 3.57$; $p= 0.0005$). Estas diferencias están a favor del primer periodo evaluado ($\bar{X}= 0.25$; $Sx= 0.53$ frente a $\bar{X}= 0.12$; $Sx= 0.35$, respectivamente). Con relación a las acciones débiles, aunque siguen la misma tendencia que en el caso anterior, no se producen diferencias significativas (tabla 38).

Tabla 38
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. MUJER

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.56	0.73	0.50	0.67	1.13	0.26
Fuertes	0.25	0.53	0.12	0.35	3.57	0.0005

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

3.2.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón

Tal y como ocurre con las mujeres, se producen diferencias en las acciones fuertes ($t= 2.06$; $p= 0.04$), a favor del primer periodo evaluado ($\bar{X}= 0.12$; $Sx= 0.38$ frente a $\bar{X}= 0.07$; $Sx= 0.33$, respectivamente). En las acciones débiles, el promedio también es superior en la línea base (tabla 39).

Tabla 39
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS.
VARÓN

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.35	0.61	0.28	0.51	1.70	0.09
Fuertes	0.12	0.38	0.07	0.33	2.06	0.04

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

3.2.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si 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 posttest.

Tanto en el tipo de enseñanza recibida como en el grupo de intervención/no-intervención, no se obtienen diferencias significativas respecto de las acciones positivas realizadas (tabla 40). Sin embargo, sí que aparecen diferencias en función del sexo de los participantes, tanto en las acciones débiles (t= 2.23; p= 0.03) como en las fuertes (t= 2.51; p= 0.01). En los dos casos dichas diferencias se producen a favor de las mujeres. Además, son más acusadas tras la intervención. Este resultado indica que, en aquellas mujeres que no habían realizado ninguna acción positiva previa, la intervención ha producido un incremento en la realización de acciones de forma más significativa.

Tabla 40
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA) E INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN. NINGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.24	0.48	0.30	0.53	-1.01	0.31
Fuertepo	0.05	0.21	0.04	0.20	0.18	0.86
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.24	0.47	0.30	0.54	-1.07	0.28
Fuertepos	0.06	0.24	0.03	0.17	1.47	0.14
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.34	0.57	0.21	0.44	2.23	0.03
Fuertepos	0.07	0.26	0.02	0.14	2.51	0.01

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Aparecen diferencias en función del sexo de los participantes, tanto en las acciones débiles como en las fuertes. En los dos casos dichas diferencias se producen a favor de las mujeres.

3.2.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest.

A diferencia del caso anterior, cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, sí que aparecen diferencias significativas en las acciones débiles realizadas en el postest. Sin embargo, estas diferencias únicamente se producen cuando se compara el grupo de intervención/no-intervención (t= 2.06; p= 0.04). El grupo de intervención obtiene un promedio más elevado (\bar{X} = 0.73; Sx= 0.77 frente a \bar{X} = 0.50; Sx= 0.64, respectivamente) (tabla 41).

En cambio, a diferencia del caso anterior, únicamente aparecen diferencias en las acciones débiles, a favor de las mujeres (\bar{X} = 0.71; S_x = 0.74 frente a \bar{X} = 0.46; S_x = 0.64, respectivamente). En este caso, aunque no de forma significativa, los varones realizan más acciones fuertes que las mujeres tras la intervención (\bar{X} = 0.54; S_x = 0.83 frente a \bar{X} = 0.32; S_x = 0.55, respectivamente).

Tabla 41
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. ALGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.62	0.77	0.60	0.66	0.15	0.11
Fuertepo	0.53	0.72	0.26	0.55	1.84	0.07
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.73	0.77	0.50	0.64	2.06	0.04
Fuertepos	0.53	0.74	0.27	0.55	1.73	0.09
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.71	0.74	0.46	0.64	2.23	0.03
Fuertepos	0.32	0.55	0.54	0.83	-1.19	0.24

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el posttest; fuertepo= acciones fuertes en el posttest.

Cuando se analizan los participantes que han realizado más de una acción en la línea base, tanto el grupo de intervención como las mujeres realizan más acciones débiles en el posttest.

3.2.3.13. Diferencias en función del curso académico

Tanto en las acciones débiles como en las fuertes, no existen diferencias al inicio de la intervención. Sin embargo, en el segundo período evaluado, los participantes que están cursando 3º de BUP puntúan de forma significativa-

mente más elevada que los de COU, en las acciones débiles (tabla 42). En cambio, se produce un efecto diferente en las acciones fuertes; ya que, en este caso, las diferencias se producen a favor de los participantes de COU, respecto de 2º y 3º de BUP y 3º de ESO.

Tabla 42
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
CURSO ACADÉMICO

Variable	F	p
Débilpre	1.84	0.12
Fuertepre	1.85	0.12
Débilpo	3.21	0.01
Fuertepo	3.86	0.004

F= F Ratio; p= probabilidad; débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Respecto de los participantes de la Comunidad Valenciana, en general existe un desconocimiento bastante pronunciado del significado de los conceptos analizados. No obstante, tras la intervención realizada, se produce un incremento bastante considerable del conocimiento de los mismos. Cuando se compara el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza, en la agrupación de conceptos P11, existe un mayor porcentaje de casos en la enseñanza pública que tienen algún conocimiento, frente a la enseñanza privada.

En la línea base, no existen diferencias en cuanto al conocimiento de los conceptos entre el grupo de intervención y el de no-intervención. Este hecho también ocurre en función del sexo de los participantes. En cambio, sí que existen diferencias en la elección de modelos. Las mujeres, eligen de forma significativa modelos menos racistas que los varones.

Respecto de las acciones positivas realizadas, se producen diferencias significativas en las acciones fuertes en el segundo periodo evaluado a favor del grupo de intervención. Respecto del tipo de enseñanza, no aparecen diferencias significativas. Las mujeres obtienen un promedio significativo más elevado que los varones, tanto en las acciones débiles pre/post como en las fuertes pre intervención.

3.3. Resultados obtenidos en Andalucía

3.3.1. 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 tras la intervención.

3.3.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes

En la primera evaluación realizada, los conceptos que más desconocen los participantes son: asilado (89.3%), segregación (88.9%), etnocentrismo (72.9%) y grupo étnico (60.9%). Entre los conceptos más conocidos se encuentran: inmigrante (96.7%), discriminación (95.9%), solidaridad (91.6%) y racismo (85.9%)(tabla 43).

Tabla 43
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS EN TODOS LOS PARTICIPANTES. LÍNEA BASE

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
89.3	7.2	2.7	0.0	ASILADO
4.1	85.7	9.4	0.8	DISCRIMINACIÓN
72.9	14.3	8.2	4.5	ETNOCENTRISMO
37.7	45.1	14.8	2.3	REFUGIADO
41.2	39.6	16.8	2.3	XENOFOBIA
49.8	36.7	13.3	0.2	PREJUICIO
50.3	39.3	9.0	1.4	NACIONALISMO
14.1	82.8	2.7	0.4	RACISMO
3.3	11.1	33.6	52.0	INMIGRANTE
8.4	86.7	4.5	0.4	SOLIDARIDAD
60.9	30.9	7.8	0.4	GRUPO ÉTNICO
88.9	10.5	0.6	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

En el segundo periodo evaluado, los conceptos menos conocidos son: segregación (78.4%), asilado (63.5%) y etnocentrismo (52.7%). Sin embargo, tras la intervención, los conceptos más conocidos son: discriminación (98.3%), inmigrante (98.1%), racismo (97.7%), solidaridad (94.7%) y refugiado (88.3%) (tabla 44).

Tabla 44
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS.
POST INTERVENCIÓN

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
63.5	17.0	16.1	3.4	ASILADO
1.7	77.9	19.7	0.6	DISCRIMINACIÓN
52.7	18.9	16.6	11.9	ETNOCENTRISMO
11.7	41.8	39.7	6.8	REFUGIADO
28.5	38.9	25.3	7.4	XENOFOBIA
35.7	45.4	18.3	0.6	PREJUICIO
40.4	42.8	15.5	1.3	NACIONALISMO
2.3	82.0	14.2	1.5	RACISMO
1.9	5.7	45.2	47.1	INMIGRANTE
5.3	88.7	5.3	0.6	SOLIDARIDAD
41.4	44.6	13.6	0.4	GRUPO ÉTNICO
78.4	16.1	5.1	0.4	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Con relación a los conceptos analizados, existe un relativo desconocimiento de los mismos en la línea base. Sin embargo, en todos los conceptos se produce un incremento en el conocimiento tras la intervención llevada a cabo.

3.3.1.2. Grado de conocimiento y tipo de centro

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza recibida, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las agrupaciones de conceptos realizadas (tabla 45).

Tabla 45
GRADO DE CONOCIMIENTO Y TIPOS DE CENTROS
(PÚBLICO/PRIVADO)

Centro público/privado	χ^2	g.l.	p
P11	0.18	1	0.67
P22	0.81	1	0.37
P33	1.07	1	0.30

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.3.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención

Cuando se relacionan las variables relativas al grado de conocimiento con el grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 46). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los participantes tienen el mismo grado de conocimiento.

Tabla 46
GRADO DE CONOCIMIENTO Y GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Grupo de intervención/no-intervención	K-S	p
P11	-1.26	0.21
P22	-1.00	0.32
P33	-1.50	0.13

K-S= prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.3.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes

En este caso, no se han obtenido diferencias significativas entre la variable sexo y las tres agrupaciones relativas a los conceptos analizados (tabla 47).

Tabla 47

GRADO DE CONOCIMIENTO Y SEXO DE LOS PARTICIPANTES

Sexo	K-S	p
P11	-0.65	0.51
P22	-0.74	0.45
P33	-0.98	0.33

K-S= Prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.3.2. Elección de modelos

En este caso se va a analizar si el tipo de enseñanza recibida (pública/privada), el efecto de la intervención realizada, el sexo o el curso tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), anti-racista (modelo Y) o reaccionario (modelo R).

3.3.2.1. Elección de modelos y tipo de centro

Respecto del tipo de enseñanza recibida, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en el pretest ($\chi^2= 8.50$; $p= 0.01$) (tabla 48). En este caso, el 63.2% de la enseñanza pública elige el modelo R, frente al 36.8% de la enseñanza privada. En el postest, en cambio, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 0.86$; $p= 0.65$) (tabla 49).

Tabla 48
ELECCIÓN DE MODELOS PRE INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos pretest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	8.50	1	0.01
Grupo intervención/no interv.	2.90	1	0.23
Sexo	14.20	1	0.001
Curso	45.20	8	0.000005

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad.

3.3.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención

Tanto en el pretest ($\chi^2= 2.90$; $p= 0.23$) como en el postest ($\chi^2= 2.75$; $p= 0.25$) no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados (tabla 48 y 49). Sin embargo, se produce una inversión en la elección del modelo R. En el pretest es el grupo de intervención el que elige dicho modelo en mayor medida. En cambio, en el postest es el grupo de no-intervención.

Aunque no se alcance la significación estadística, se produce un cambio en la elección de modelos más tolerantes.

Tabla 49
ELECCIÓN DE MODELOS POST INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos postest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	0.86	1	0.65
Grupo intervención/no interv.	2.75	1	0.25
Sexo	8.87	1	0.01
Curso	19.53	8	0.01

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad.

3.3.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes

Tanto en el pretest ($\chi^2= 14.20$; $p= 0.001$) como en el postest ($\chi^2= 8.87$; $p= 0.01$) (tablas 48 y 49), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre la elección de modelos y el sexo de los participantes. En el pretest, el 67.5% de los varones eligen el modelo R, frente al 32.5% de las mujeres. Los resultados obtenidos en el postest se encuentran en la misma línea.

En la línea base, las mujeres eligen de forma significativa modelos más tolerantes. Tras la intervención, se mantiene la misma tendencia.

3.3.2.4. Elección de modelos y curso académico

Tanto en el pretest ($\chi^2= 45.20$; $p= 0.000005$) como en el postest ($\chi^2= 19.53$; $p= 0.01$) (tablas 48 y 49), se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre la elección de modelos y el curso de los participantes. En los dos períodos evaluados, 3º de BUP y COU eligen de forma significativa el modelo Y.

3.3.3. *Acciones positivas realizadas*

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, del curso, etc. Finalmente, también se ha pretendido comprobar si 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 postest.

3.3.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo

Cuando se comparan las acciones fuertes y débiles realizadas tanto en el pretest como en el postest respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, aparecen diferencias estadísticamente significativas en las acciones fuertes en el postest (tabla 50). Dichas diferencias se producen a

favor del grupo de intervención (\bar{X} = 0.23; S_x = 0.53 frente a \bar{X} = 0.11; S_x = 0.38, respectivamente). Además, también se observa una tendencia significativa en las acciones débiles postest, a favor del grupo de intervención (t = 1.90; p = 0.06).

Tabla 50
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débilpre	0.24	0.48	0.27	0.52	0.74	0.46
Fuertepre	0.18	0.43	0.18	0.42	0.19	0.85
Débilpos	0.46	0.63	0.35	0.67	1.90	0.06
Fuertepo	0.23	0.53	0.11	0.38	3.00	0.003

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Estos resultados ponen de manifiesto la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas fuertes postest en el grupo de intervención. Estos datos son aún más relevantes si se tiene en cuenta que se parte de promedios similares en las acciones fuertes, entre los dos grupos que se comparan. Además, a pesar que el grupo de no-intervención realiza más acciones débiles en la línea base, se produce una tendencia significativa a favor del grupo de intervención en el segundo periodo evaluado.

3.3.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención

En el grupo de no-intervención, se producen diferencias significativas entre los dos periodos temporales evaluados en las acciones positivas fuertes (t = 2.70; p = 0.008), a favor del primer periodo evaluado (\bar{X} = 0.19; S_x = 0.43 frente a \bar{X} = 0.11; S_x = 0.38, respectivamente) (tabla 51).

Tabla 51
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE NO-INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.29	0.53	0.35	0.67	-1.20	0.23
Fuertes	0.19	0.43	0.11	0.38	2.70	0.008

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

3.3.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención

Por otra parte, cuando se analizan las acciones realizadas por el grupo que ha recibido la intervención, se obtienen diferencias significativas en las acciones positivas débiles ($t = -4.61$; $p = 0.0005$) (tabla 52). Estas diferencias se producen a favor del post tratamiento ($\bar{X} = 0.24$; $Sx = 0.49$ frente a $\bar{X} = 0.46$; $Sx = 0.63$, respectivamente). Respecto de las acciones positivas fuertes, aunque no alcanzan la significación estadística, sí que se produce un aumento en el segundo periodo evaluado ($\bar{X} = 0.20$; $Sx = 0.44$ frente a $\bar{X} = 0.23$; $Sx = 0.63$, respectivamente).

Tabla 52
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.24	0.49	0.46	0.63	-4.61	0.0005
Fuertes	0.20	0.44	0.23	0.53	-1.07	0.29

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

En el grupo de intervención se incrementan en el posttest de forma significativa las acciones débiles, en comparación con el grupo de no-inter-

vención. Además, también se produce un aumento en las acciones fuertes postest.

3.3.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes

Cuando las comparaciones se realizan con todos los participantes que han intervenido en la investigación, se producen diferencias pre/post en las acciones positivas débiles ($t= 2.33$; $p= 0.02$). Sin embargo, estas diferencias se producen a favor del primer periodo evaluado ($\bar{X}= 0.31$; $Sx= 0.53$ frente a $\bar{X}= 0.22$; $Sx= 0.50$, respectivamente). En las acciones positivas fuertes, se obtienen resultados muy similares (tabla 53).

Tabla 53
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
TODOS LOS PARTICIPANTES

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.31	0.53	0.22	0.50	2.33	0.02
Fuertes	0.15	0.40	0.14	0.46	0.38	0.71

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

3.3.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada

Excepto en las acciones fuertes postest, en los demás casos se han obtenido diferencias significativas. En las acciones débiles pretest ($t= 1.96$; $p= 0.05$), las diferencias se producen a favor de los participantes de enseñanza pública ($\bar{X}= 0.30$; $Sx= 0.53$ frente a $\bar{X}= 0.21$; $Sx= 0.47$, respectivamente). Sin embargo, en la línea base, en las acciones fuertes las diferencias ($t= -2.08$; $p= 0.04$) se producen a favor del grupo de enseñanza privada ($\bar{X}= 0.15$; $Sx= 0.38$ frente a $\bar{X}= 0.22$; $Sx= 0.47$, respectivamente). Las diferencias más acusadas se producen en las acciones débiles después de la intervención ($t= -6.81$; $p= 0.0005$), a favor de la enseñanza privada ($\bar{X}= 0.62$; $Sx= 0.74$ frente a $\bar{X}= 0.22$; $Sx= 0.50$, respectivamente) (tabla 54).

Tabla 54
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA

Variable	Público		Privado		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.30	0.53	0.21	0.47	1.96	0.05
Fuertepre	0.15	0.38	0.22	0.47	-2.08	0.04
Débilpo	0.22	0.50	0.62	0.74	-6.81	0.0005
Fuertepo	0.14	0.46	0.20	0.47	-1.43	0.15

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el preest; fuertepre= acciones fuertes en el preest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Respecto del tipo de enseñanza, la intervención produce un mayor efecto sobre los participantes de enseñanza privada en las acciones débiles. Ya que, partiendo de diferencias significativas en el sentido opuesto en la línea base, tras la intervención los participantes de enseñanza privada realizan un mayor número de acciones débiles.

3.3.3.6. Diferencias intra. Centros públicos

Tal y como aparece en la tabla 55, se produce un efecto significativo cuando se analizan las acciones positivas débiles realizadas por los participantes de enseñanza pública (t= 2.33; p= 0.02), a favor del pretest (\bar{X} = 0.30; Sx= 0.53 frente a \bar{X} = 0.22; Sx= 0.50, respectivamente).

Tabla 55
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PÚBLICOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.30	0.53	0.22	0.50	2.33	0.02
Fuertes	0.15	0.38	0.14	0.46	0.38	0.71

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

3.3.3.7. Diferencias intra. Centros privados

A diferencia del caso anterior, la intervención realizada sí que ha producido un efecto diferencial pre/post en las acciones positivas débiles, a favor del segundo periodo evaluado ($t = -7.11$; $p = 0.0005$) ($\bar{X} = 0.62$; $Sx = 0.74$ frente a $\bar{X} = 0.24$; $Sx = 0.48$, respectivamente) Sin embargo, respecto de las acciones fuertes las diferencias no significativas son a favor de la línea base (tabla 56).

Tabla 56
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PRIVADOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.22	0.47	0.62	0.74	-7.11	0.0005
Fuertes	0.24	0.48	0.20	0.47	0.98	0.33

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

3.3.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes

En este caso, no se producen diferencias significativas. No obstante, las mujeres puntúan más alto en la línea base y los varones después de la intervención (tabla 57).

Tabla 57
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Variable	Mujer		Hombre		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.29	0.52	0.23	0.49	1.45	0.15
Fuertepr	0.22	0.49	0.15	0.36	1.70	0.09
Débilpos	0.37	0.61	0.44	0.70	-1.16	0.25
Fuertepto	0.14	0.40	0.19	0.51	-1.19	0.23

\bar{X} = Media; Sx = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre = acciones débiles en el pretest; fuertepr = acciones fuertes en el pretest; débilpo = acciones débiles en el postest; fuertepto = acciones fuertes en el postest.

En esta ocasión no se han obtenido diferencias significativas. No obstante, la intervención produce un mayor efecto sobre los varones. Ya que, en la línea base puntúan de forma más elevada las mujeres y posteriormente los varones.

3.3.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer

Aparecen diferencias significativas en las acciones fuertes ($t= 2.31$; $p= 0.02$), a favor de la línea base ($\bar{X}= 0.22$; $Sx= 0.50$ frente a $\bar{X}= 0.14$; $Sx= 0.40$, respectivamente). En cambio, aunque no hay diferencias significativas, se produce un incremento en las acciones positivas débiles tras la intervención (tabla 58).

Tabla 58
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. MUJER

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.29	0.52	0.37	0.61	-1.58	0.12
Fuertes	0.22	0.50	0.14	0.40	2.31	0.02

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

3.3.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón

En este caso, sí que se produce un efecto significativo en las acciones débiles tras la intervención ($t= -3.78$; $p= 0.0005$) ($\bar{X}= 0.44$; $Sx= 0.70$ frente a $\bar{X}= 0.24$; $Sx= 0.50$, respectivamente) (tabla 59).

Tabla 59
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. VARÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.24	0.50	0.44	0.70	-3.78	0.0005
Fuertes	0.16	0.37	0.19	0.51	-0.85	0.39

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

Tal y como se ha indicado con anterioridad, la intervención es más eficaz en los varones y, fundamentalmente, en las acciones débiles.

3.3.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si 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 postest.

Cuando se analizan las acciones realizadas en el segundo periodo evaluado en aquellos participantes que no realizaron ninguna acción en el pretest, se han obtenido diferencias significativas en las acciones débiles en función del tipo de enseñanza ($t = -7.49$; $p = 0.0005$) y en las acciones fuertes en función del grupo de intervención/no-intervención (tabla 60). En el primer caso, las

Tabla 60
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA) E INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN. NINGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.12	0.34	0.57	0.73	-7.49	0.0005
Fuertepo	0.09	0.37	0.12	0.36	-0.82	0.41
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.37	0.57	0.30	0.64	1.07	0.28
Fuertepos	0.15	0.44	0.05	0.26	2.79	0.006
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.30	0.54	0.38	0.66	-1.25	0.22
Fuertepos	0.35	0.60	0.47	0.72	-1.89	0.06

\bar{X} = Media; Sx = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre = acciones débiles en el pretest; fuertepre = acciones fuertes en el pretest; débilpo = acciones débiles en el postest; fuertepo = acciones fuertes en el postest.

diferencias se producen a favor de los centros privados ($\bar{X}= 0.57$; $S_x= 0.73$ frente a $\bar{X}= 0.12$; $S_x= 0.34$, respectivamente). En el segundo caso, las diferencias se producen a favor del grupo de intervención ($\bar{X}= 0.15$; $S_x= 0.44$ frente a $\bar{X}= 0.05$; $S_x= 0.26$, respectivamente). Por otra parte, aunque no se observan diferencias significativas ($t= -1.89$; $p= 0.06$), existe una tendencia favorable a los varones en la realización de acciones positivas fuertes tras la intervención (tabla 60).

Cuando se toman los participantes que no realizaron ninguna acción en la línea base, aquéllos que reciben una enseñanza privada obtienen mejores resultados en la realización de acciones, fundamentalmente en las débiles. Además, la intervención también produce un efecto positivo sobre las acciones fuertes. Finalmente, con relación a la variable sexo, existe una tendencia favorable a los varones.

3.3.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo. Alguna acción en el pretest

Tal y como ocurre en el caso anterior, cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, también aparecen diferencias significativas en las acciones débiles realizadas en el postest ($t= -2.65$; $p= 0.009$), cuando se compara el tipo de enseñanza. Estas diferencias se encuentran a favor de la enseñanza privada ($\bar{X}= 0.85$; $S_x= 0.76$ frente a $\bar{X}= 0.47$; $S_x= 0.72$, respectivamente). También aparecen diferencias significativas en las acciones débiles ($t= 2.12$; $p= 0.03$), a favor del grupo de intervención ($\bar{X}= 0.78$; $S_x= 0.74$ frente a $\bar{X}= 0.47$; $S_x= 0.74$, respectivamente) (tabla 61).

Tabla 61
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. ALGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.47	0.72	0.85	0.76	-2.65	0.009
Fuertepo	0.47	0.74	0.51	0.65	-0.25	0.80
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.78	0.74	0.47	0.74	2.16	0.03
Fuertepos	0.61	0.70	0.38	0.66	1.53	0.13
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.57	0.73	0.66	0.78	-0.64	0.52
Fuertepos	0.40	0.59	0.58	0.77	-1.20	0.23

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Con relación a las acciones positivas débiles, tanto los participantes de enseñanza privada como el grupo de intervención, realizan mayor número de acciones. También en este caso, existe una tendencia favorable en los varones en los dos tipos de acciones analizados.

3.3.3.13. Diferencias en función del curso académico

Con relación a las acciones positivas débiles, se producen diferencias significativas tanto en la línea base como después de la intervención, respecto del curso académico (tabla 62). Sin embargo, dichas diferencias son más acusadas en el segundo período evaluado. Concretamente, se producen a favor de los cursos relativos al nuevo plan de estudios. A diferencia del caso anterior, cuando se analizan las acciones fuertes post intervención, en 2º de BUP se puntúa de forma más elevada.

Curiosamente, si tomamos únicamente a los participantes que están realizando sus estudios en el plan antiguo, en 2º de BUP se realiza un mayor número de acciones débiles.

Tabla 62
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
CURSO ACADÉMICO

Variable	F	p
Débilpre	2.67	0.03
Fuertepre	1.55	0.18
Débilpo	8.37	0.00005
Fuertepo	3.01	0.02

F = F Ratio; p = probabilidad; débilpre = acciones débiles en el pretest; fuertepre = acciones fuertes en el pretest; débilpo = acciones débiles en el posttest; fuertepo = acciones fuertes en el posttest.

Con relación a los conceptos analizados, existe un relativo desconocimiento de los conceptos en la línea base. Sin embargo, en todos los conceptos se produce un incremento en el grado de conocimiento tras la intervención llevada a cabo.

Las mujeres eligen tanto en el pretest como en el posttest modelos menos racistas, frente a los varones.

Por otra parte, el grupo de intervención realiza un mayor número de acciones fuertes en el post, frente al grupo de no-intervención. En el grupo en el que se le aplica la intervención, se produce un incremento significativo en las acciones débiles. Con relación al tipo de enseñanza, los participantes que asisten a centros privados incrementan las acciones tanto débiles como fuertes, respecto de los centros públicos.

Con relación al sexo no se producen diferencias significativas en la realización de acciones positivas. No obstante, sí que se produce una tendencia significativa a favor de los varones en el segundo periodo evaluado.

3.4. Resultados obtenidos en Castilla-La Mancha

3.4.1. 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.

3.4.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes

En la línea base, los conceptos menos conocidos 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%), solidaridad (79.4%), inmigrante (75.3%) y xenofobia (46.9%) (tabla 63).

Tabla 63
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS
EN LA LÍNEA BASE

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	DISCRIMINACIÓN
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	SOLIDARIDAD
82.2	15.0	2.6	0.2	GRUPO ÉTNICO
93.5	5.9	0.6	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Tras la intervención, se produce un incremento considerable en el grado de 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 solidaridad (90.3%)(tabla 64).

Tabla 64
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	DISCRIMINACIÓN
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	SOLIDARIDAD
51.9	36.4	11.5	0.2	GRUPO ÉTNICO
77.4	17.6	5.1	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Con relación a 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 significativo en todos los conceptos.

3.4.1.2. Grado de conocimiento y tipo de centro

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza recibida, no se han obtenido diferencias significativas en ninguna de las agrupaciones de conceptos realizadas (tabla 65).

Tabla 65
GRADO DE CONOCIMIENTO Y TIPO DE CENTRO
(PÚBLICO/PRIVADO)

Centro público/privado	χ^2	g.l.	p
P11	0.45	1	0.70
P22	1.20	1	0.28
P33	0.49	1	0.48

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad; P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

3.4.1.3. Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención

Cuando se relacionan las variables relativas al grado de conocimiento con el grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 66). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los participantes tienen el mismo grado de conocimiento de los conceptos.

Tabla 66
GRADO DE CONOCIMIENTO Y GRUPO

Grupo de intervención/no-intervención	χ^2	g.l.	p
P11	0.008*		1.00
P22	0.63	1	0.43
P33	0.17*		1,00

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.
* = En este caso se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 .

P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

3.4.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes

Cuando se compara el grado de conocimiento respecto de la variable sexo, no se han obtenido diferencias significativas (tabla 67).

Tabla 67
GRADO DE CONOCIMIENTO Y SEXO DE LOS PARTICIPANTES

Sexo	χ^2	g.l.	p
P11	0.008*		1.00
P22	3.68	1	0.50
P33	0.41*		0.99

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.
* = En este caso se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 .

P11 = etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22 = xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33 = refugiado, asilado e inmigrante.

3.4.2. Elección de modelos

En este apartado pretendemos analizar si el tipo de enseñanza recibida (pública/privada), el efecto de la intervención realizada, el sexo y el curso tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), anti-racista (modelo Y) o reaccionario (modelo R).

3.4.2.1. Elección de modelos y tipo de centro

Respecto del tipo de enseñanza recibida, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la línea base (tabla 68). Sin embargo, en el post-test, sí que se han obtenido diferencias significativas ($\chi^2 = 20.7$; $p = 0.00004$) (tabla 69). 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 68
**ELECCIÓN DE MODELOS PRE INTERVENCIÓN Y TIPO
 DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO**

Modelos pretest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	6.44	2	0.40
Grupo intervención/no interv.	0.60	2	0.74
Sexo	9.50	2	0.01
Curso	11.01	6	0.08

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

Estos resultados indican que en los participantes que reciben una enseñanza pública la intervención produce un gran impacto. Ya que, a pesar que en la línea base no aparecen diferencias significativas, tras la intervención los participantes de enseñanza pública eligen de forma significativa modelos anti-racistas.

3.4.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención

En el pretest no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados ($\chi^2 = 0.60$; $p = 0.74$) (tabla 68). Sin embargo, tras la intervención, aunque tampoco se producen diferencias significativas ($\chi^2 = 5.37$; $p = 0.07$) (tabla 69), sí que se observa una tendencia significativa hacia la elección de modelos menos reaccionarios, a favor del grupo de intervención.

Aunque no se producen diferencias significativas, tras la intervención existe una tendencia significativa en la elección de modelos más tolerantes a favor del grupo de intervención.

3.4.2.3 Elección de modelos y sexo de los participantes

Tanto en la línea base como tras la intervención, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 9.50$; $p = 0.01$ y $\chi^2 = 9.53$; $p = 0.008$, respectivamente) (tablas 68 y 69). En el pretest, el 61.2% de las mujeres eligen el modelo Y, frente al 38,8% de los varones. En cambio, el 41,7% de las mujeres elige al modelo R, frente al 58,3% de los varones. En el postest, se

obtienen los mismos resultados. No obstante, se incrementan las diferencias señaladas.

Tabla 69
**ELECCIÓN DE MODELOS POST INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO,
 GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO**

Modelos postest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	20.07	2	0.00004
Grupo intervención/no interv.	5.37	2	0.07
Sexo	9.53	2	0.008
Curso	9.34	6	0.15

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

Con relación a la variable sexo, tras la intervención se acentúan las diferencias señaladas en la línea base en la elección de modelos más tolerantes por parte de las mujeres.

3.4.2.4. Elección de modelos y curso académico

Tal y como puede apreciarse en las tablas 68 y 69, no se han producido diferencias significativas en ningún período evaluado.

3.4.3. Acciones positivas realizadas

En este caso se pretende comprobar las acciones positivas débiles y fuertes realizadas, tanto en el pretest como en el postest. 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, el curso, etc. Finalmente, también se ha pretendido comprobar si el hecho de haber realizado alguna acción positiva (o ninguna) en el primer periodo evaluado puede tener algún efecto sobre la frecuencia de acciones realizadas en el postest.

3.4.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo

Cuando se comparan las acciones débiles y fuertes realizadas en el pretest respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (tabla 70). Sin embargo, en el postest 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 postest ($\bar{X}= 1.29$; $S_x= 0.0005$ frente a $\bar{X}= 0.42$; $S_x= 0.60$, respectivamente). Acciones fuertes postest ($\bar{X}= 0.50$; $S_x= 0.70$ frente a $\bar{X}= 0.23$; $S_x= 0.50$, respectivamente).

Tabla 70
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x		
Débilpre	0.50	0.66	0.41	0.60	1.68	0.09
Fuertepre	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
Fuertepo	0.50	0.70	0.23	0.50	5.00	0.0005

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Estos resultados confirman la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas débiles y fuertes en el postest, 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.

3.4.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención

En el grupo de no-intervención, 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 ($t= 0.16$; $p= 0.90$) (tabla 71).

Tabla 71
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE NO-INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.41	0.60	0.42	0.60	-0.18	0.86
Fuertes	0.24	0.53	0.23	0.50	0.16	0.90

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

3.4.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención

A diferencia del caso anterior, 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 72). Dichas diferencias se producen a favor del post tratamiento. Acciones positivas débiles ($\bar{X} = 1.30$; $Sx = 1.00$ frente a $\bar{X} = 0.51$; $Sx = 0.67$, respectivamente). Acciones fuertes ($\bar{X} = 0.50$; $Sx = 0.70$ frente a $\bar{X} = 0.22$; $Sx = 0.46$, 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 72
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Posttest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{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

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

Tomando únicamente al grupo de intervención, se producen diferencias significativas a favor del segundo periodo evaluado, tanto en las acciones débiles como en las fuertes. En cambio, en el grupo de no-intervención no se producen diferencias ni en las acciones débiles ni en las fuertes.

3.4.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes

Cuando las comparaciones se realizan con todos los participantes que han intervenido en la investigación, se producen diferencias pre/post en las acciones positivas débiles ($t = -6.13$; $p = 0.0005$) y fuertes ($t = -3.04$; $p = 0.003$), a favor del segundo periodo evaluado (tabla 73).

Puesto que en el grupo de no-intervención se obtuvieron promedios pre/post similares, dichas diferencias se deben al efecto del tratamiento sobre el grupo de intervención.

Tabla 73
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
TODOS LOS PARTICIPANTES

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.45	0.65	0.80	0.90	-6.13	0.0005
Fuertes	0.24	0.48	0.33	0.56	-3.04	0.003

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

3.4.3.5. Diferencias enseñanza pública/privada

Tal y como puede apreciarse en la tabla 74, cuando se comparan las acciones débiles/fuertes pre/post no difieren respecto del tipo de enseñanza recibida por los participantes. Este resultado indica que, independientemente del tipo de enseñanza, se obtiene el mismo promedio en la línea base y que la intervención produce el mismo efecto.

Tabla 74
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE
ENSEÑANZA

Variable	Público		Privado		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.44	0.65	0.47	0.62	-0.56	0.57
Fuertepre	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

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

3.4.3.6. Diferencias intra. Centros públicos

La intervención efectuada 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 postest (\bar{X} = 0.80; Sx= 0.90 frente a \bar{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 (\bar{X} = 0.33; Sx= 0.56 frente a \bar{X} = 0.24; Sx= 0.48, respectivamente) (tabla 75).

Tabla 75
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PÚBLICOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.45	0.65	0.80	0.90	-6.13	0.0005
Fuertes	0.24	0.48	0.33	0.56	-3.04	0.003

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

3.4.3.7. Diferencias intra. Centros privados

Tal y como ocurre en el caso anterior, también se producen diferencias tanto en las acciones débiles ($t = -7.29$, $p = 0.0005$) como fuertes ($t = -5.03$; $p = 0.0005$) (tabla 76). 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.

Tabla 76
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 CENTROS PRIVADOS**

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.47	0.61	0.93	0.96	-7.29	0.0005
Fuertes	0.22	0.51	0.41	0.64	-5.03	0.0005

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

Aunque no existen diferencias significativas en las cuatro comparaciones realizadas en función del tipo de enseñanza, se produce un incremento significativo pre/post, tanto en los participantes de enseñanza pública como privada.

3.4.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes

Excepto en las acciones débiles en el pretest, en todos los casos aparecen diferencias significativas. En las acciones fuertes pretest ($t = 4.19$; $p = 0.0005$), las diferencias se producen a favor de las mujeres ($\bar{X} = 0.29$; $Sx = 0.55$ frente a $\bar{X} = 0.12$; $Sx = 0.38$, respectivamente). También se observa el mismo efecto en las acciones débiles postest ($t = 2.04$; $p = 0.04$) ($\bar{X} = 0.94$; $Sx = 0.98$ frente a $\bar{X} = 0.77$; $Sx = 0.86$, respectivamente). Finalmente, en las acciones fuertes postest ($t = 2.80$; $p = 0.005$), las diferencias también se producen a favor de las mujeres ($\bar{X} = 0.43$; $Sx = 0.65$ frente a $\bar{X} = 0.28$; $Sx = 0.52$, respectivamente) (tabla 77).

Tabla 77
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Variable	Mujer		Varón		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{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
Fuertepto	0.43	0.65	0.28	0.52	2.80	0.005

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el preest; fuertepr= acciones fuertes en el preest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepto= acciones fuertes en el postest.

Tanto en la línea base como tras la intervención, las mujeres realizan más acciones positivas que los varones.

3.4.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer

Tanto en las acciones débiles (t= -7.74; p= 0.0005) como en las fuertes (t= -3.73; p= 0.0005), se producen diferencias significativas (tabla 78).

Tabla 78
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. MUJER

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.49	0.65	0.94	0.98	-7.74	0.0005
Fuertes	0.30	0.56	0.43	0.65	-3.73	0.0005

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

3.4.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón

También se han obtenido en los dos casos diferencias significativas. En las acciones débiles ($t = -5.55$; $p = 0.0005$), se producen a favor del segundo periodo evaluado ($\bar{X} = 0.77$; $Sx = 0.86$ frente a $\bar{X} = 0.43$; $Sx = 0.62$, respectivamente). En las acciones fuertes, los resultados también están en la misma línea ($\bar{X} = 0.52$; $Sx = 0.52$ frente a $\bar{X} = 0.13$; $Sx = 0.38$, respectivamente) (tabla 79).

Tabla 79

DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. VARÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.43	0.62	0.77	0.86	-5.55	0.0005
Fuertes	0.13	0.38	0.28	0.52	-4.86	0.0005

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

Cuando se realizan las comparaciones pre/post, la intervención produce un incremento significativo en las acciones débiles y fuertes, tanto en varones como en mujeres.

3.4.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest.

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si 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 postest.

Cuando se analizan las acciones realizadas en el segundo periodo evaluado en aquellos participantes que no realizaron ninguna acción en el pretest, las diferencias se producen en las acciones fuertes ($t = -2.84$; $p = 0.005$), a

favor de la enseñanza privada (tabla 80). Cuando se comparan las acciones realizadas respecto del grupo de intervención y de no-intervención, en los dos 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 80
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. NINGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{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		Varón			
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

\bar{X} = Media; Sx = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); débilpre = acciones débiles en el pretest; fuertepre = acciones fuertes en el pretest; débilpo = acciones débiles en el posttest; fuertepo = acciones fuertes en el posttest.

Tomando 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.

3.4.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Alguna acción en el pretest

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 postest ($t= 8.67$; $p= 0.0005$), a favor del grupo de intervención ($\bar{X}= 1.63$; $S_x= 0.95$ frente a $\bar{X}= 0.63$; $S_x= 0.63$, respectivamente) (tabla 81).

Tabla 81
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. ALGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x	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		Varón			
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

\bar{X} = Media; S_x = desviación típica; t = prueba de contraste de hipótesis t de Student; p = probabilidad (dos colas); *débilpre*= acciones débiles en el pretest; *fuertepre*= acciones fuertes en el pretest; *débilpo*= acciones débiles en el postest; *fuertepo*= acciones fuertes en el postest.

Finalmente, en los participantes que sí realizaron alguna acción en el pretest, la intervención produce un efecto significativo en las acciones débiles. Además, las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles que los varones, aunque no de forma significativa.

3.4.3.13. Diferencias en función del curso académico

Tal y como puede observarse en la tabla 82, únicamente se producen diferencias significativas en las acciones débiles realizadas después de la intervención. No obstante, ninguna comparación a posteriori llega a ser significativa.

Tabla 82
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
CURSO ACADÉMICO

Variable	F	p
Débilpre	0.73	0.53
Fuertepre	1.34	0.26
Débilpo	3.16	0.02
Fuertepo	2.34	0.07

F= F Ratio; p= probabilidad; débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

Respecto de los conceptos estudiados en Castilla La-Mancha, la intervención produce un efecto muy importante. Ya que, partiendo de un gran desconocimiento, se produce un considerable incremento en todos los conceptos.

Con relación a la elección de modelos, tras la intervención tanto las mujeres como los participantes de enseñanza pública eligen modelos menos racistas.

Cuando se compara el grupo de intervención/no-intervención, se obtienen diferencias significativas tanto en las acciones débiles como fuertes a favor del primer grupo, a diferencia de la línea base. En cambio, con relación al tipo de enseñanza no se observan diferencias entre las acciones realizadas. No obstante, sí que se producen cuando se comparan el pretest con el postest en todos los casos analizados. 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.

3.5. Resultados obtenidos en Aragón

3.5.1. Grado de conocimiento

Tras la intervención realizada, se pretende comprobar el grado de conocimiento de los participantes, respecto de cada uno de los conceptos analizados, tanto en la línea base como en el postest.

3.5.1.1. Grado de conocimiento entre todos los participantes

Tal y como puede observarse en la tabla 83, los conceptos más desconocidos en la línea base son: segregación (90.3%), asilado (87.4%), etnocentrismo (67.1%) y prejuicio (59.8%). En cambio, aquéllos que tienen un mayor conocimiento son: inmigrante (98.6%), discriminación (97.2%) y solidaridad (78.3%).

Tabla 83
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS
EN LA LÍNEA BASE

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
87.4	12.4	0.2	0.0	ASILADO
2.8	95.1	2.2	0.0	DISCRIMINACIÓN
67.1	29.4	3.4	0.2	ETNOCENTRISMO
43.2	53.8	3.0	0.0	REFUGIADO
24.7	74.2	1.2	0.0	XENOFOBIA
59.8	39.8	0.4	0.0	PREJUICIO
37.1	60.2	2.8	0.0	NACIONALISMO
34.3	65.5	0.2	0.0	RACISMO
1.4	96.8	1.8	0.0	INMIGRANTE
21.7	78.1	0.2	0.0	SOLIDARIDAD
37.1	55.0	7.9	0.0	GRUPO ÉTNICO
90.3	9.5	0.2	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Tras la intervención, los conceptos más desconocidos son: segregación (89.1%), asilado (70.2%) y solidaridad (64.3%). Los más conocidos son: inmigrante (98.5%), discriminación (96.5%) y xenofobia (80.4%) (tabla 84).

Tabla 84
GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS CONCEPTOS.
POST INTERVENCIÓN

Grado de conocimiento (%)				Concepto
No conoce	Escaso	Medio	Alto	
70.2	29.8	0.0	0.0	ASILADO
3.5	96.5	0.0	0.0	DISCRIMINACIÓN
54.9	44.9	0.2	0.0	ETNOCENTRISMO
24.0	75.8	0.2	0.0	REFUGIADO
19.6	80.4	0.0	0.0	XENOFOBIA
58.2	41.8	0.0	0.0	PREJUICIO
29.4	69.7	0.9	0.0	NACIONALISMO
57.3	42.7	0.0	0.0	RACISMO
1.5	98.5	0.0	0.0	INMIGRANTE
64.3	35.7	0.0	0.0	SOLIDARIDAD
29.8	69.7	0.4	0.0	GRUPO ÉTNICO
89.1	10.9	0.0	0.0	SEGREGACIÓN

%= porcentajes.

Como conclusión, la mayoría de los participantes tiene un escaso conocimiento de los doce conceptos seleccionados. No obstante, tras la intervención, en general se obtienen unos porcentajes de conocimiento más elevados.

3.5.1.2. Grado de conocimiento y tipos de centros

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza recibida, aparecen diferencias estadísticamente significativas en P11, pero no en P22 y P33 (tabla 85). En P11, existe un mayor porcentaje de casos en la enseñanza privada que tienen algún grado de conocimiento, frente a la enseñanza pública (72.7% y 27.3%, respectivamente) ($\chi^2= 3.88$; $p= 0.05$).

Tabla 85
GRADO DE CONOCIMIENTO Y TIPOS DE CENTROS
(PÚBLICO/PRIVADO)

Centro público/privado	χ^2	g.l.	p
P11	3.88	1	0.05
P22	3.03	1	0.08
P33	0.12	1	0.91

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad; P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

Los participantes de enseñanza privada tienen un mayor conocimiento de los conceptos que conforman la agrupación P11.

3.5.1.3 Grado de conocimiento y grupo de intervención/no-intervención

Cuando se relacionan las variables relativas al grado de conocimiento con el grupo de intervención y el de no-intervención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 86). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los participantes tienen el mismo grado de conocimiento.

Tabla 86
GRADO DE CONOCIMIENTO Y GRUPO

Grupo de intervención/no-intervención	K-S	p
P11	0.22	1.00
P22	0.17	1.00
P33	0.36	1.00

K-S= Prueba de contraste de hipótesis Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 ; p= probabilidad.

P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.5.1.4. Grado de conocimiento y sexo de los participantes

En este caso, tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas (tabla 87).

Tabla 87
GRADO DE CONOCIMIENTO Y SEXO

Sexo	K-S	p
P11	0.23	1.00
P22	0.00	1.00
P33	0.00	1.00

K-S= Prueba de contraste de hipótesis Kolmogorov-Smirnov, ya que no se cumplen los supuestos de χ^2 ; p= probabilidad.

P11= etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación; P22= xenofobia, racismo, solidaridad y segregación; P33= refugiado, asilado e inmigrante.

3.5.2. Elección de modelos

Se pretende analizar si el tipo de enseñanza recibida (pública/privada), el efecto de la intervención, el sexo o el curso tiene una influencia sobre la elección de un modelo tolerante (modelo G), anti-racista (modelo Y) o reaccionario (modelo R).

3.5.2.1. Elección de modelos y tipo de enseñanza recibida

Respecto del tipo de enseñanza recibida, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en la línea base existe una tendencia ($\chi^2= 5.51$; $p= 0.06$), favorable a los participantes de enseñanza privada en la elección de modelos menos racistas. El 61.3% elige el modelo Y, frente al 38.7% de los que reciben la formación pública (tablas 88 y 89).

Tabla 88
ELECCIÓN DE MODELOS PRE INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO, GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO

Modelos pretest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	5.51	2	0.06
Grupo intervención/no interv.	3.70	2	0.16
Sexo	55.56	2	0.0005
Curso	35.62	10	0.0001

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l. = grados de libertad; p = probabilidad.

3.5.2.2. Elección de modelos y grupo de intervención/no-intervención

En este caso, tampoco se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados, tanto en el pretest ($\chi^2= 3.70$; $p= 0.16$) como en el posttest ($\chi^2= 4.50$; $p= 0.10$) (Tablas 88 y 89).

3.5.2.3. Elección de modelos y sexo de los participantes

Respecto de la elección de modelos, en el pretest, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo ($\chi^2= 55.56$; $p= 0.0005$). El 65.2% de las mujeres eligen el modelo Y (anti-racista), frente al 34.8% de los varones (tabla 88). Dichas diferencias también se confirman en el posttest ($\chi^2= 87.89$; $p= 0.000005$). El 72,1% de las mujeres elige el modelo Y, frente al 27,9% de los varones. En cambio, el 20,6% de las mujeres elige el modelo R, frente al 79,4% de los varones (tabla 89).

Tabla 89
**ELECCIÓN DE MODELOS POST INTERVENCIÓN Y TIPO DE CENTRO,
 GRUPO, SEXO Y CURSO ACADÉMICO**

Modelos postest	χ^2	g.l.	p
Centro público/privado	3.98	2	0.14
Grupo intervención/no interv.	4.50	2	0.10
Sexo	87.89	2	0.000005
Curso	38.74	10	0.00003

χ^2 = Prueba de contraste de hipótesis chi cuadrado; g.l.= grados de libertad; p= probabilidad.

En la línea base, las mujeres eligen de forma significativa modelos más tolerantes. Además, la intervención acentúa aún más estos resultados.

3.5.2.4. Elección de modelos y curso académico

Los participantes que están cursando COU, son los que eligen de forma significativa el modelo Y, aunque de forma más pronunciada después de la intervención ($\chi^2= 35.62$; p= 0.0001 y $\chi^2= 38.74$; p= 0.00003, respectivamente) (Tablas 88 y 89).

3.5.3. Acciones positivas realizadas

Los análisis intentan comprobar si existen diferencias en las acciones débiles y fuertes 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, del curso, etc. Finalmente, también se ha pretendido analizar si 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 postest.

3.5.3.1. Acciones positivas realizadas en función del grupo

Cuando se comparan las acciones fuertes y débiles realizadas tanto en el pretest como en el postest, respecto del grupo de intervención y el de no-inter-

vención, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos (tabla 90).

Tabla 90
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.08	0.31	0.08	0.31	0.14	0.90
Fuertepr	0.09	0.31	0.07	0.25	0.76	0.45
Débilpos	0.09	0.28	0.08	0.30	0.16	0.87
Fuertepto	0.06	0.25	0.05	0.24	0.46	0.65

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepto= acciones fuertes en el postest.

En las cuatro comparaciones realizadas, se obtienen resultados similares entre el grupo de intervención y el de no-intervención, a diferencia de las Comunidades Autonómicas descritas con anterioridad.

3.5.3.2. Diferencias intra. Grupo de no-intervención

En el grupo de no-intervención, tampoco se producen diferencias significativas entre los dos periodos temporales evaluados, tanto en las acciones positivas débiles (t= 0.19; p= 0.85) como en las fuertes (t= 1.09; p= 0.28) (tabla 91).

Tabla 91
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE NO-INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.09	0.31	0.08	0.30	0.19	0.85
Fuertes	0.07	0.26	0.05	0.24	1.09	0.28

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

3.5.3.3. Diferencias intra. Grupo de intervención

Por otra parte, cuando se analizan las acciones realizadas por el grupo que ha recibido la intervención, tampoco se obtienen diferencias significativas tanto en las acciones positivas débiles ($t = -0.90$; $p = 0.40$) como en las fuertes ($t = 0.76$; $p = 0.45$) (tabla 92). No obstante, en las acciones débiles se produce un incremento en el postest.

Tabla 92
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
GRUPO DE INTERVENCIÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.06	0.30	0.09	0.30	-0.90	0.40
Fuertes	0.08	0.30	0.06	0.25	0.76	0.45

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

Aunque no se obtengan diferencias significativas, se produce un incremento pre/post en las acciones débiles en el grupo de intervención, a diferencia del grupo de no-intervención.

3.5.3.4. Diferencias intra. Todos los participantes

Cuando las comparaciones se realizan con todos los participantes que han intervenido en la investigación, tampoco se producen diferencias pre/post en las acciones positivas débiles ($t = -0.47$; $p = 0.64$) ni en las fuertes ($t = 1.64$; $p = 0.10$) (tabla 93).

Tabla 93
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 TODOS LOS PARTICIPANTES**

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.05	0.25	0.06	0.25	-0.47	0.64
Fuertes	0.10	0.32	0.06	0.26	1.64	0.10

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

3.5.3.5. Diferencias centros públicos/privados

Tanto en las acciones positivas débiles como fuertes realizadas con anterioridad a la intervención, no aparecen diferencias en función del tipo de enseñanza recibida ($t = -0.94$; $p = 0.35$ y $t = 1.63$; $p = 0.10$, respectivamente). Cuando se comparan las acciones realizadas en el postest, se obtienen los mismos resultados ($t = -1.14$; Sx = 0.25 y $t = 0.15$; $p = 0.88$, respectivamente) (tabla 94).

Tabla 94
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
TIPO DE CENTROS

Variable	Público		Privado		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.07	0.30	0.10	0.32	-0.94	0.35
Fuertepr	0.10	0.34	0.06	0.24	1.63	0.10
Débilpo	0.06	0.25	0.10	0.32	-1.14	0.25
Fuertepe	0.06	0.26	0.06	0.23	0.15	0.88

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepe= acciones fuertes en el postest.

3.5.3.6. Diferencias intra. Centros públicos

Tal y como aparece en la tabla 95, cuando se analizan las acciones realizadas tanto en el pretest como en el postest por los participantes que reciben su formación en centros públicos, la intervención efectuada no produce un efecto significativo: Acciones positivas débiles (t= -0.47; p= 0.64) y fuertes (t= 1.64; p= 0.10).

Tabla 95
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
CENTROS PÚBLICOS

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.05	0.25	0.06	0.25	-0.47	0.64
Fuertes	0.10	0.32	0.06	0.26	1.64	0.10

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

3.5.3.7. Diferencias intra. Centros privados

Tal y como se ha producido en el caso anterior, la intervención realizada no ha producido ningún efecto diferencial pre/post en las acciones positivas débiles, entre los participantes que reciben su formación en centros privados ($t = -0.30$; $p = 0.76$). También se produce el mismo resultado respecto de las acciones positivas fuertes ($t = 0.20$; $p = 0.84$) (tabla 96).

Tabla 96
**DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS.
 CENTROS PRIVADOS**

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.09	0.31	0.10	0.32	-0.30	0.76
Fuertes	0.06	0.24	0.06	0.23	0.20	0.84

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

3.5.3.8. Diferencias en función del sexo de los participantes

En este caso, tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas (tabla 97). No obstante, sí que hay una tendencia a favor de los varones en la línea base en las acciones débiles ($\bar{X} = 0.10$; $Sx = 0.34$ frente a $\bar{X} = 0.07$; $Sx = 0.26$, respectivamente), frente a las mujeres. En cambio, en las acciones fuertes, la tendencia se produce a favor de las mujeres ($\bar{X} = 0.10$; $Sx = 0.32$ frente a $\bar{X} = 0.06$; $Sx = 0.24$, respectivamente).

Tabla 97
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Variables	Mujer		Varón		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débilpre	0.07	0.26	0.10	0.34	-1.48	0.14
Fuertepr	0.10	0.32	0.06	0.24	1.53	0.13
Débilpos	0.08	0.27	0.09	0.32	-0.50	0.61
Fuertepto	0.06	0.24	0.06	0.25	0.17	0.87

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepr= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepto= acciones fuertes en el postest.

3.5.3.9. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Mujer

Cuando se comparan las acciones realizadas por las mujeres en los dos periodos evaluados, no se producen diferencias significativas, en las acciones positivas débiles ni en las fuertes (tabla 98).

Tabla 98
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. MUJER

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.05	0.22	0.08	0.27	-1.13	0.26
Fuertes	0.09	0.31	0.06	0.23	1.42	0.16

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

En este caso, se produce un incremento no significativo en la realización de acciones positivas débiles en las mujeres.

3.5.3.10. Diferencias intra. Acciones positivas realizadas. Varón

Como en el caso anterior, tampoco se producen diferencias significativas cuando se comparan las acciones positivas realizadas por los varones (tabla 99).

Tabla 99
DIFERENCIAS PRE-POST ACCIONES POSITIVAS. VARÓN

Variables	Pretest		Postest		t	p
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx		
Débiles	0.10	0.34	0.09	0.32	0.34	0.73
Fuertes	0.06	0.24	0.06	0.25	0.24	0.81

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

3.5.3.11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo de los participantes. Ninguna acción en el pretest.

Tal y como se ha indicado anteriormente, también se ha pretendido comprobar si 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 postest.

Cuando se analizan las acciones realizadas en el segundo periodo evaluado en aquellos participantes que no realizaron ninguna acción en el pretest, en ningún caso se han obtenido diferencias significativas (tabla 100).

Tabla 100
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA) E INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN. NINGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.06	0.23	0.08	0.27	-0.93	0.35
Fuertepo	0.03	0.19	0.04	0.21	-0.45	0.65
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.09	0.23	0.06	0.28	1.18	0.24
Fuertepos	0.05	0.23	0.03	0.17	1.18.	0.24
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.08	0.27	0.07	0.25	0.09	0.92
Fuertepos	0.05	0.22	0.03	0.18	1.01	0.31

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el postest; fuertepo= acciones fuertes en el postest.

3.5.3.12. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada) e intervención/no-intervención. Alguna acción en el pretest

Tal y como ocurre en el caso anterior, cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, tampoco aparecen diferencias significativas en las acciones débiles y fuertes realizadas en el postest. Sin embargo, sí que se produce una tendencia en las acciones débiles postest ($t = -1.67$; $p = 0.11$), a favor del grupo de no-intervención ($\bar{X} = 0.37$; $Sx = 0.68$ frente a $\bar{X} = 0.08$; $Sx = 0.28$, respectivamente) (tabla 101). Por otra parte, los hombres obtienen unos promedios más elevados que las mujeres tanto en las acciones débiles como fuertes.

Tabla 101
ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA/PRIVADA), INTERVENCIÓN/NO-INTERVENCIÓN Y SEXO. ALGUNA ACCIÓN EN EL PRETEST

Variables	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx	t	p
	Público		Privado			
Débilpos	0.22	0.44	0.26	0.62	-0.17	0.87
Fuertepo	0.28	0.57	0.23	0.43	0.25	0.81
	Intervención		No-intervención			
Débilpos	0.08	0.28	0.37	0.68	-1.67	0.11
Fuertepos	0.18	0.39	0.33	0.59	-0.92	0.37
	Mujer		Varón			
Débilpos	0.08	0.29	0.35	0.67	-1.55	0.13
Fuertepos	0.14	0.36	0.43	0.65	-1.51	0.15

\bar{X} = Media; Sx= desviación típica; t= prueba de contraste de hipótesis t de Student; p= probabilidad (dos colas); débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el posttest; fuertepo= acciones fuertes en el posttest.

En los participantes que sí realizaron alguna acción en el pretest, el grupo de no-intervención obtiene un promedio de acciones débiles/fuertes más elevado que el grupo de intervención, aunque no de forma significativa. Además, los varones también realizan una mayor frecuencia de acciones positivas, aunque no de forma significativa.

3.5.3.13. Diferencias en función del curso académico

Tal y como puede observarse en la tabla 102, únicamente hay diferencias significativas con relación a las acciones débiles realizadas después de la intervención, en función del curso académico. Los participantes que están cursando 3º de ESO, puntúan de forma más elevada, con relación a todos los demás.

Tabla 102
**ACCIONES POSITIVAS REALIZADAS EN FUNCIÓN DEL
 CURSO ACADÉMICO**

Variable	F	p
Débilpre	1.85	0.10
Fuertepre	2.16	0.06
Débilpo	7.61	0.00005
Fuertepo	1.30	0.26

F= F Ratio; p= probabilidad; débilpre= acciones débiles en el pretest; fuertepre= acciones fuertes en el pretest; débilpo= acciones débiles en el posttest; fuertepo= acciones fuertes en el posttest.

Tanto en la línea base como en la post intervención, en Aragón existe un desconocimiento de los conceptos analizados. Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de enseñanza recibida, existe un mayor porcentaje de casos en la enseñanza privada que tienen algún grado de conocimiento, frente a la enseñanza pública, en la agrupación de conceptos P11.

Respecto de la elección de modelos y el sexo de los participantes, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas, tanto en la línea base como tras la intervención. Las mujeres eligen modelos menos racistas que los varones.

Finalmente, de forma sorprendente, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las acciones positivas en ninguna de las comparaciones realizadas.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la diversidad regional existente en España. Así, se aprecian cambios significativos y tendencias diferentes entre Comunidades Autónomas para cada uno de los tres apartados analizados: grado de conocimiento, elección de modelos y acciones positivas.

Con relación al **grado de conocimiento** relativo a todos los participantes de nuestro estudio, un promedio elevado de estudiantes desconoce el significado de los 12 conceptos seleccionados en la línea base, incrementándose su conocimiento tras la intervención. No obstante, en los análisis comparativos entre las cuatro Comunidades Autónomas, aparecen diferencias significativas en la agrupación P11 (etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación) tanto en la *Comunidad Valenciana* como en *Aragón*. Sin embargo, en la *Comunidad Valenciana* los estudiantes de enseñanza pública conocen el significado de esos conceptos en mayor medida que los de la enseñanza privada (83.3% frente al 16.7%, respectivamente), mientras que en *Aragón* la situación es a la inversa, existe mayor conocimiento en la enseñanza privada (72.7%) que en la pública (27.3%). Respecto a la agrupación P22 (xenofobia, racismo, solidaridad y segregación), cuando se analizan conjuntamente los datos de las cuatro CC.AA., existe un mayor porcentaje de casos en la enseñanza privada que conocen el significado de los conceptos que forman la agrupación, frente a la enseñanza pública (62.3% y 37.7%, respectivamente). Sin embargo, no aparecen diferencias significativas en los análisis independientes por Comunidad Autónoma, igual que en el caso de P33 (refugiado, asilado e inmigrante).

Cuando nos centramos en la **elección de modelos**, no hay diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de no-intervención con la totalidad de participantes de nuestro estudio. Sin embargo, se observa por Comunidades Autónomas una tendencia en la *C. Valenciana, Andalucía y Castilla-La Mancha* a aumentar la elección de modelos más tolerantes en los grupos en los que se ha intervenido.

Respecto al tipo de enseñanza recibida (en centros públicos o privados) no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la línea base excepto en *Andalucía*, donde los participantes de enseñanza pública eligen en mayor grado el modelo racista (Modelo R) antes de la intervención (63.2% y 36.8%, respectivamente). En *Aragón* existe una tendencia favorable a los participantes de enseñanza privada en la elección de modelos menos racistas (61.3% elige el modelo Y, frente al 38.7% de los que reciben una formación pública).

Tras la intervención, en la *C. Valenciana*, si bien las diferencias no son significativas, el 56.6% de los participantes de enseñanza pública eligen el modelo antirracista (Modelo Y) frente al 46.7% de los participantes de enseñanza privada (el 53.1% de los estudiantes de enseñanza privada eligen el modelo reaccionario, frente al 46.9% de los de enseñanza pública). Estos

resultados indican que existe una tendencia en la que los estudiantes que reciben una enseñanza pública eligen en mayor medida modelos antirracistas, fundamentalmente en la post-intervención, frente a aquellos de enseñanza privada. En *Castilla-La Mancha* los estudiantes de enseñanza privada eligen en mayor medida, de forma significativa, el modelo reaccionario (Modelo R) (73.1% frente a un 26.9%, respectivamente).

Con relación al sexo, en todas las CC.AA. las mujeres eligen de forma significativa modelos antirracistas en mayor medida que los varones (tanto en la línea base como tras la intervención). Por ejemplo, en *Aragón* la distribución de respuestas en la línea base y tras la intervención es la siguiente: el 65.2% de las mujeres eligen el modelo Y en la línea base y el 72.1% tras la intervención; en cambio, los porcentajes relativos a los varones son el 34.8% y el 27.9%, respectivamente.

Por último, la información obtenida relativa a las **acciones positivas** nos indica que, partiendo de promedios similares en el pretest, la intervención produce un aumento significativo de las acciones positivas realizadas (fuertes y débiles). En la *Comunidad Valenciana* y en *Andalucía* existen diferencias en las acciones fuertes y una tendencia en las débiles; en *Castilla-La Mancha* existen diferencias tanto en las acciones fuertes como en las débiles; en *Aragón* no hay diferencias significativas.

Cuando se considera el tipo de enseñanza recibida, aunque se parte de valores similares en la línea base, la intervención produce un aumento de las acciones positivas débiles a favor de la enseñanza privada. Por Comunidades Autónomas, los resultados son diferentes. Concretamente en la *Comunidad Valenciana* no aparecen diferencias, en *Andalucía* las diferencias más acusadas se producen en las acciones débiles después de la intervención a favor de la enseñanza privada; en el pretest existen diferencias significativas a favor de alumnos de centros públicos en acciones débiles y de centros privados en acciones fuertes. Finalmente, en *Castilla-La Mancha* y en *Aragón* no aparecen diferencias significativas.

Cuando se comparan las acciones realizadas en todos los participantes en función del sexo, tanto en la línea base como en el segundo período evaluado las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles y fuertes, tendencia que encontramos también entre los participantes de la *Comunidad Valenciana*. En cambio en *Andalucía* no se obtienen diferencias significativas; no obstante la intervención produce un mayor efecto sobre los varones, ya que en la línea base puntúan de forma más elevada las mujeres y en el posttest los

varones. En *Castilla-La Mancha* se han obtenido diferencias significativas en las acciones fuertes en el pretest, débiles en el postest y fuertes en el postest a favor de las mujeres. Finalmente, en *Aragón* aunque no se producen diferencias estadísticamente significativas, sí que se mantiene una tendencia a favor de los varones en la línea base en las acciones débiles y a favor de las mujeres en las acciones fuertes.

Tomando 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 tanto en las acciones débiles como en las fuertes. Por otra parte, el grupo de intervención obtiene un promedio significativamente superior en las acciones fuertes. Respecto al sexo se produce una tendencia significativa a favor de las mujeres. Por Comunidades Autónomas, en la *Comunidad Valenciana* la intervención ha producido un incremento en la realización de acciones débiles y fuertes a favor de las mujeres de forma más significativa; en *Andalucía* se producen diferencias en las acciones débiles a favor de la enseñanza privada y en las acciones fuertes a favor del grupo de intervención. En *Castilla-La Mancha* se han obtenido diferencias significativas a favor de los participantes del grupo de intervención con relación a las acciones débiles y fuertes, y a favor de la enseñanza privada en las acciones fuertes; en *Aragón* no hay diferencias significativas.

Al analizar el comportamiento de los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, aparecen diferencias significativas tanto en las acciones positivas débiles como fuertes a favor del grupo de intervención, además las mujeres realizan un mayor número de acciones débiles que los varones en el segundo periodo evaluado. En la *Comunidad Valenciana*, el grupo de intervención y las mujeres realizan de forma significativa un mayor número de acciones débiles. En *Andalucía*, el grupo de intervención realiza un mayor número de acciones débiles, así como los estudiantes de la enseñanza privada. En *Castilla-La Mancha* la intervención produce un efecto significativo en las acciones débiles, a favor del grupo de intervención y en *Aragón* no hay diferencias significativas.

Desde la perspectiva del Trabajo Social Educativo, la aplicación del modelo EUROSUR ha demostrado su eficacia a la hora de integrar la acción curricular del sistema educativo, en la línea de lo establecido por Bulmer y Solomos (1996), y la acción social desarrollada por organizaciones de apoyo a los inmigrantes. Este modelo recoge tanto la perspectiva teórica de intervención individual como la de cambio institucional, en la línea de lo sugerido

do por Ezorsky (1991), con la finalidad de favorecer un sistema social que aumente las posibilidades de ampliar el poder de participación de determinados grupos.

La segunda conclusión es que el proyecto EUROSUR introduce en la investigación social anti-racista un modelo heurístico que articula las connotaciones institucionales con las opiniones y conductas individuales y grupales (Baldwin y Hecht, 1995).

En tercer lugar, el estudio también confirma que el objetivo hacia la interculturalidad, desde el contexto educativo, debe contar con la participación directa del docente en coordinación con las organizaciones sociales que intervienen con inmigrantes. Autores como Cushner, McClelland y Safford (1999), Young (1998), etc. ya han puesto de manifiesto la importancia de los agentes de cambio para dar respuesta a los problemas del prejuicio en la educación.

La investigación demuestra que el modelo EUROSUR incrementa el conocimiento que tienen los participantes sobre el fenómeno migratorio y este incremento produce, a su vez, un cambio tanto cognitivo como comportamental. Dicho cambio cognitivo-comportamental se expresa en una mayor frecuencia de acciones positivas realizadas por el grupo de intervención a favor de inmigrantes y en una mayor elección de modelos tolerantes o anti-racistas (modelo G e Y, respectivamente). Estos resultados evidencian que la falta de conocimiento es una de las causas principales del prejuicio y la intolerancia, y que el aumento del conocimiento sobre otros grupos reduce los estereotipos negativos y fortalece su habilidad para categorizar con más precisión y entender mejor la conducta de los otros (Allport, 1979; Gaines, 1995, 1997).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALEMÁN, M^a C. y GARCÉS, J. (1997). «Intervención socio-jurídica con otros colectivos preferentes de actuación». En L. García Villaluenga (ed.), *El Derecho y los Servicios Sociales*. Granada: De Comares.
- ALLPORT, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- BALDWIN, J. R. (1998). «Tolerance/Intolerance: A multidisciplinary view of prejudice». In M. L. Hecht (ed.), *Communicating prejudice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, pp. 24-56.

- BALDWIN, J. R. & HECHT, M.L. (1995). «The layered perspective of cultural (in) tolerance (s): The roots of a multidisciplinary approach». In R. Wiseman (ed.), *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 59-91.
- BANKS, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BANKS, J. A. & LINCH, J. (1986). *Multicultural education in the western societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BARTOLOMÉ, M. (ed.) (1997a). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BARTOLOMÉ, M. (1997b). «Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa». *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7-28.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J. V.; MARÍN, A. y RODRÍGUEZ, M. (1999). «Diversidad y multiculturalidad». *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277-319.
- BULMER, M. & SOLOMOS, J. (1966). «Race, ethnicity and the curriculum». *Ethnic and Racial Studies*, 19 (4), 777-787.
- CALVO BUEZAS, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T. (1997). *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Madrid: Libertarias.
- CALVO BUEZAS, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- CARNEIRO, R. (1999). *Proyecto educativo de ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada en el Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia. Barcelona, abril.
- CUSHNER, K. (ed.) (1998). *International perspectives on intercultural education*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- CUSHNER, K.; MCCLELLAND, A. & SAFFORD, P. L. (1999, 3ª ed.). *Human diversity in education: An integrative approach*. New York: McGraw-Hill.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- DE LUCAS, J. (1992). *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

- DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: Formación y expectativas*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (dir.) (1998). *Las actitudes de la sociedad española hacia los inmigrantes*. Madrid: IMSERSO.
- ELÓSEGUI, M. (1997). «Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo». *Claves de Razón Práctica*, 74, 24-32.
- ESSOMBA, M. A. (ed.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- EZORSKY, G. (1991). *Racism and justice: The case for affirmative action*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- GAINES, S. O. Jr. (1995). «Relationships between members of cultural minorities». In J. T. Wood & S. Duck (eds.), *Under-studied relationships: Off the beaten track*. Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 51-88.
- GAINES, S. O. Jr. & ICKES, W. (1997). «Perspectives on interracial relationships». In S. Duck (ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research, and interventions* (2ª ed.). Chichester, UK: Wiley, pp. 197-220.
- GARCÉS, J.; BAYOT, A.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (2000). «El modelo EUROSUR como metodología de activación de la interculturalidad». En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (eds.), *Calidad y empleo en contextos multiculturales*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F. y DO ROSÁRIO, Mª (1997). «Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: Estudo piloto de Lisboa». *Sociologia-Problemas e Práticas*, 25, 139-153.
- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (1996a). «Inmigrantes en España. Heurísticos para la interculturalidad». En J. Garcés Ferrer y Mª A. Martínez Román (coords.), *Bienestar social y necesidades especiales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (1996b). «Trabajo Social con poblaciones receptoras de inmigrantes: Un modelo cuasi experimental para fomentar actitudes multiculturales». *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 97-107.
- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (1997). «La información como potenciador de la convivencia intercultural». En C. Hernández Sacristán y R. Morant Marco (eds.), *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universidad de Valencia.

- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S., VERDEGUER, I. y DO ROSÁRIO, M^a (1997). «Trabalho social com populações receptoras de emigrantes: Um modelo quase experimental para o fomento de atitudes multiculturais». *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2 (1), 73-84.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A. (ed.) (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999). *Ciudadanía: Justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GRANT, C. A. (1992). *Research & multicultural education*. London: The Falmer Press.
- IBARRA, E. (1998). «Inmigración y xenofobia». *Temas para el debate*, 43, 23-26.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996). «Uso (y abuso) de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- MACEY, M. & MOXON, E. (1996). «An examination of anti-racist and anti-oppressive theory and practice in social work education». *British Journal of Social Work*, 26-3, 297-314.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- MOLINA, F. (1998). *Interculturalitat i educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- MUÑOZ, A. (1993). «Programa y modelos de educación multicultural». *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, 43-54.
- PI DE CABANYES, O. (1998). «Els valors de la identitat». En M^a A. Roqué (dir.), *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrànea.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996). «Anverso y reverso de la tolerancia». *Claves de Razón Práctica*, 65, 14-19.
- SELBY, D. (1992). «Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas». En X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.
- TOURAINÉ, A. (1996). «¿Qué es una sociedad multicultural?» *Claves de Razón Práctica*, 65, 14-25.

YOUNG, G. (1998). «Educational Interventions». In M. L. Hecht (ed.), *Communicating prejudice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, pp. 311-325.

6. APÉNDICES

6.1. Apéndice 1

FASES DEL PROGRAMA EUROSUR

Fases	Temporalidad
FASE 1 - SELECCIÓN MUESTRA	2 meses
<p>FASE 2 - PRIMER PASE</p> <p><i>Grupo no-intervención</i> <i>Grupo de intervención</i></p> <p>Testar conocimientos Testar conocimientos</p> <p>Elección de modelos Elección de modelos</p> <p>Acciones positivas (línea base) Acciones positivas (línea base)</p>	2 meses
<p>FASE 3 - INTERVENCIÓN</p> <p><u>Grupo no-intervención</u> <u>Grupo de intervención</u></p> <p>_____ Visualización vídeo</p> <p>_____ Contrastar definiciones</p> <p>_____ Charla-coloquio</p>	2 meses
<p>FASE 4 - SEGUNDO PASE</p> <p><i>Grupo no-intervención</i> <i>Grupo intervención</i></p> <p>Elección modelos Elección modelos</p> <p>Acciones positivas Acciones positivas</p> <p>Tratar conocimientos Tratar conocimientos</p>	2 meses

6.2. Apéndice 2

CONCEPTOS

ASILADO: Los asilados son extranjeros, perseguidos políticos. Sin embargo el asilo no es un derecho de los individuos sino una condición de protección que puede otorgar un Estado a quien la busca en su territorio.

DISCRIMINACIÓN: Consiste en imponer a un grupo un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, de manera que puede llegar a humillarlo.

ETNOCENTRISMO: Es la creencia en que nuestras pautas de conducta son más naturales, buenas y mejores que las de otras personas, culturas o países.

REFUGIADO: Aquellas personas que temiendo ser perseguidas por motivos de raza, religión, nacionalidad, ideología, o como consecuencia de una guerra, invasión o acontecimientos que perturben la vida social de un país, se encuentran fuera del mismo y no puede o no quiere regresar.

XENOFOBIA: Actitud universal de rechazo a lo extraño o desconocido que etimológicamente significa «odio al extranjero».

PREJUICIO: Elaboración de una decisión o adopción de una actitud o creencia por adelantado, en beneficio de los intereses del individuo o del grupo.

NACIONALISMO: Consiste en una intensa devoción por el propio país, que se manifiesta por el afán de grandeza y la independencia en todos los campos, pudiendo constituir una doctrina, partido o sistema político.

RACISMO: Dominación que un grupo étnico ejerce sobre otro partiendo de una superioridad auto-atribuida, con el fin de conservar el poder, controlar y mantener un sistema de opresión y sometimiento.

INMIGRANTE: Persona que se establece en un país distinto al suyo propio.

SOLIDARIDAD: Es un valor basado en creencias y actitudes contra la discriminación, la injusticia y la desigualdad en general.

GRUPO ÉTNICO: Personas unidas por una serie de características comunes, tales como su cultura, lengua, costumbres, tradiciones o nacionalidad, que mantienen determinadas formas de organización política, económica y religiosa.

SEGREGACIÓN: Mantener a un grupo a distancia, reservándole espacios propios, que únicamente pueden abandonar en determinadas condiciones más o menos restrictivas.

6.3. Apéndice 3

MODELO R

OBJETIVO:

- La sociedad debe asimilar a los inmigrantes.

PENSAMIENTOS BÁSICOS:

- Las necesidades de las personas son las mismas, independientemente de que pertenezcan a la mayoría o a una minoría.
- Aquí hay personas que tienen los mismos problemas que los inmigrantes; primero los de aquí y luego los otros.
- Las personas tienen que aprender a solucionar por sí mismas sus problemas; creo que se puede hacer algo por los inmigrantes, pero no está en mis manos.

ACCIONES A TOMAR:

- No tomaría ninguna acción en contra, a no ser que se metieran con mi familia o mis amigos.

6.4. Apéndice 4**MODELO G****OBJETIVO:**

- Promover la interacción de diferentes culturas.

PENSAMIENTOS BÁSICOS:

- El conocimiento de otras culturas conlleva cambios individuales e institucionales.
- Hay minorías étnicas con necesidades culturales que hay que respetar y satisfacer en la medida de lo posible.
- Las relaciones de poder y dominación entre la mayoría blanca de este país y las demás minorías no llegan a constituir problemas importantes.

ACCIONES A TOMAR:

- Organizar tertulias para conocer mutuamente las distintas culturas, incluida la tuya.
- Organizar fiestas y conocer su idioma, bailes y comidas típicas.

- Realizar trabajos sobre racismo y exponerlos en clase.
- Comprar algún libro sobre estos temas.
- Ver una película sobre racismo.

6.5. Apéndice 5

MODELO Y

OBJETIVO:

- Cualquier inmigrante debería gozar en nuestro país de los mismos derechos y oportunidades que nosotros.

PENSAMIENTOS BÁSICOS:

- La sociedad y el gobierno no hacen todo lo que deberían en defensa de los inmigrantes.
- Habría que hacer bastantes cosas para combatir el racismo.
- Tenemos un papel que jugar si queremos cambiar nuestra sociedad.

ACCIONES A TOMAR:

- Intentar ayudar a aquellas personas que conozco y que pertenecen a una minoría étnica o que son inmigrantes, haciendo con ellos trabajos de clase, enseñándoles nuestra lengua en mis ratos libres, etc.

- Explicar a mis amigos y familia las dificultades y obstáculos sociales y culturales que encuentran los inmigrantes.
- Hacerme socio de una organización de voluntariado social para intentar cambiar su situación.
- Ponerme en contacto con algún sociólogo, trabajador social o educador social para conocer más a fondo este tipo de fenómeno.

H

Desde que en 1993 se iniciara el estudio piloto en la Comunidad Valenciana, el modelo EUROSUR ha extendido su aplicación a otras Comunidades Autónomas y se ha implementado en otros países, gracias a las diversas subvenciones que ha recibido por diferentes instituciones públicas.

El modelo EUROSUR, cuyo diseño está concebido para ser aplicado en los países meridionales, proporciona actitudes anti-racistas en participantes de enseñanzas medias, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años, a través de los contenidos curriculares del sistema educativo. Desde un planteamiento teórico, dicho enfoque se encuentra entre el modelo holístico de Banks y el anti-racista. Sin embargo, a diferencia de este último modelo, es capaz de integrar la acción curricular del sistema educativo y la acción social desarrollada por organizaciones de apoyo a los inmigrantes.

Los resultados obtenidos confirman que el modelo EUROSUR incrementa el conocimiento que tienen los participantes sobre el fenómeno migratorio y este mayor conocimiento produce, a su vez, un cambio tanto cognitivo como comportamental, manifestándose con una mayor frecuencia de acciones positivas a favor de los inmigrantes y en la elección de los modelos más tolerantes. Además, se pone de manifiesto que la falta de conocimiento es una de las causas principales del prejuicio y de la intolerancia y que la participación directa del docente, en coordinación con las organizaciones sociales que intervienen con inmigrantes, pueden servir de vehículo para aumentar el conocimiento sobre otras etnias minoritarias y, de esta forma, reducir los estereotipos negativos y fortalecer las habilidades para comprender de una forma más precisa el comportamiento de los demás.



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

ISBN 84-8427-095-5



9 788484 270959