

DTS

DOCUMENTOS DE TRABAJO SOCIAL

Nº 19 · PRIMER CUATRIMESTRE DE 2000

EDITA Y DIRIGE:



Colegio Oficial de Diplomados
en Trabajo Social de Málaga

DOCUMENTOS DE TRABAJO SOCIAL Nº 19

Primer cuatrimestre de 2000

EDITA Y DIRIGE

Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Málaga

C/ Muro de Puerta Nueva, 9 - 1º C · 29005 Málaga
Tel. 952 227 160 · Fax 952 227 431
E-mail: malaga@cgtrabajosocial.es

VOCALÍA DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Vocal: Rosario Rodríguez García

CONSEJO DE REDACCIÓN

Mari Luz Burgos Varo, Laura Carvajal Hidalgo,
Francisco Cosano Rivas, Eva Díaz Aguilar,
Paloma Mora Rosado, Antonio Naváez Rodríguez,
Yolanda Peña Cañada, M^a Luisa Taboada González
y Rosa M^a Valero Rodríguez.

El Consejo de Redacción no se identifica necesariamente
con el contenido de los artículos publicados.

SECRETARÍA TÉCNICA

Toñi Rivas Rueda

ASESORA DE PUBLICACIONES

Pilar Salado Jimena

ENTIDAD COLABORADORA

Excmo. Ayuntamiento de Málaga
Escuela Universitaria de Trabajo Social de Málaga

DISEÑO

Magdalena García y Antonio Pedrajas

Editorial	5
El trabajo social educativo a través del modelo eurosur	9
J. Garcés - F. Ródenas - A. Bayot - S. Sánchez - I. Verdeguer	
Intervención del trabajo social en el campo de menores infractores	39
Francisco Jesús Mielgo García	
Una aproximación al estudio de la calidad del SAD municipal en el Distrito de Levante (de la ciudad de Córdoba)	103
A. Blanco Roses y A. Vida Ruiz	
Entrevista en el IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales	139
A. Blanco Roses y A. Vida Ruiz	
Boletín de suscripción	155
Índice de números publicados	157

El trabajo social educativo a través del modelo eurosur



1-INTRODUCCIÓN

2-METODOLOGÍA

3-MUESTRA

4-RESULTADOS

5-CONCLUSIÓN

J. GARCÉS

Catedrático. Universidad de Valencia

F. RÓDENAS

TEU. Universidad de Valencia

A. BAYOT

Profesor Asociado. Universidad de Castilla-La Mancha

S. SÁNCHEZ

TEU. Universidad de Valencia

I. VERDEGUER

Profesora Asociada. Universidad de Valencia

1.- Introducción

La dinámica migratoria de las tres últimas décadas ha supuesto la entrada en los países europeos de grupos de extranjeros que buscan una mejora de su situación socioeconómica. Y, dada la política europea de cierre de fronteras, tienden a establecerse definitivamente y a consolidar procesos de reagrupación familiar. A estos grupos, hay que añadir las personas que salen de sus países no por cuestiones económicas, sino debido a fundados temores de ser perseguidos por motivos de etnia, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social u opiniones políticas, y que solicitan el asilo político. 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, en el informe del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMRSO) "Las actitudes de la sociedad española hacia los inmigrantes" (Díez, 1998)¹ se señala que aproximadamente un 65% de los encuestados 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)² 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 hace necesaria la articulación de medidas que faciliten la integración real de esta población extranjera en los países receptores y que en estos se asuma el cambio hacia sociedades interculturales³. Estas medidas, como ponen de manifiesto los estudios sobre educación intercultural (Macey & Moxon, 1996)⁴, pasan necesariamente por el desarrollo de modelos heurísticos que no sólo contengan explicaciones teóricas, sino que también, en el marco del trabajo social

educativo, sean generadores de una intervención psico-social en las poblaciones receptoras (Garcés et. al., 1996^a)⁵. Asimismo, su implementación deberá contar con el apoyo de las administraciones públicas, especialmente las educativas, y de la iniciativa social implicada directamente en el trabajo con inmigrantes. Bajo estas premisas se crea y se desarrolla en España el modelo EUROSUR. Este modelo debe situarse dentro de un proyecto educativo global, que combine la intervención intercultural con el enfoque antirracista (Bartolomé, et. al.; 1997)⁶.

Desde que en 1993 comenzara el estudio piloto del modelo EUROSUR 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 implementado en otros países, concretamente en Portugal (Garcés, Ródenas y Rosário, 1997; y Garcés et. al., 1997^b)⁷ y en Italia (Garcés et. al., 1999)⁸. 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 este artículo se presentan los resultados obtenidos en 1999 tras un análisis comparativo entre cuatro Comunidades Autónomas españolas: Valencia, Andalucía, Aragón y Castilla-La Mancha. Dichos resultados hacen referencia al total de la muestra, excepto en aquellos casos en los que estos difieren de los obtenidos en alguna de las Comunidades consideradas.

2.- Metodología

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 a lo largo de un periodo de varios meses. La elección por parte de los estudiantes de uno de los tres modelos (racista, antirracista y tolerante -Garcés et al, 1997^a-)⁹ la definición de conceptos y las acciones positivas constituyen la VARIABLE DEPENDIENTE. La información (audiovisual, escrita y oral) constituye la VARIABLE INDEPENDIENTE. La intervención se desarrolla en cuatro fases, en la primera se procede a seleccio-

nar la muestra. Posteriormente, tanto en el grupo de intervención como en el de no-intervención se evalúa el grado de conocimiento de los doce conceptos seleccionados, la realización de acciones positivas anteriores y la elección de modelos. En la tercera fase, se aplica la variable independiente por medio de la visualización de un vídeo, la contrastación de las definiciones de conceptos y una charla-coloquio de un inmigrante integrado en una ONG. Finalmente, en el postest, tanto en el grupo de intervención como en el de no-intervención, se procede de nuevo a la elección de modelos, a la definición de conceptos y a señalar las posibles acciones positivas realizadas durante el período establecido, con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias significativas respecto de la línea base. Para realizar el análisis estadístico se utilizan tanto pruebas no paramétricas (X^2 y Kolmogorov-Smirnov) como paramétricas (análisis de varianza).

El modelo EUROSUR, cuya aplicación está concebida para los países meridionales, promueve actitudes antirracistas en jóvenes de enseñanzas medias, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, a través de los contenidos curriculares del sistema educativo (Garcés et. al., 1996^b)¹⁰. Este modelo considera que la información constituye un instrumento de intervención positiva frente a las actitudes xenófobas. Su hipótesis de partida es que el grado de conocimiento de los jóvenes respecto al fenómeno migratorio y en concreto 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.

3.- Muestra

La muestra, seleccionada al azar, está formado por 2088 participantes, distribuidos de la siguiente forma (véase gráfica 1): 530 (25.4%) pertenecen a la Comunidad Valenciana, 512 (24.5%) a la Junta de Andalucía, 539 (25.8%) a la Comunidad de Castilla-La Mancha y 507 (24.3%) a la Comunidad de Aragón. De ellos el 48.5% son varones y el 51.53%

son mujeres (1013 y 1075 respectivamente), con un rango de edad entre 14 y 20 años ($X=15.93$; $Sx=0.99$). El total de participantes se distribuyó de forma aleatoria entre el grupo de intervención y el de no-intervención (1028 y 1059, respectivamente). En relación con el tipo de enseñanza: 1035 participantes (49.6%) estudian en centros públicos y 1052 (50.4%) en centros privados.

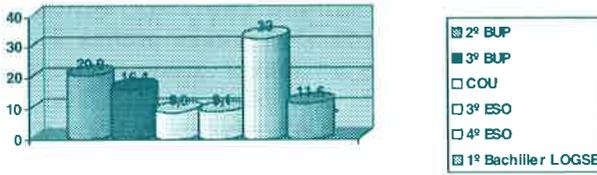
Gráfica 1. Participantes por Comunidad Autónoma (en %).



Fuente: Elaboración propia.

En el sistema educativo español coexisten actualmente dos planes de estudio de enseñanzas medias, uno correspondiente a la Ley General de Educación de 1975 y otro a la Ley 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 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se incluyen en el nuevo plan de estudios. En nuestro estudio, los 2088 participantes se distribuyen de la siguiente forma en relación al curso académico: el 20.9% segundo de BUP, el 16.4% tercero de BUP, el 8.9% COU, el 9.1% tercero de ESO, el 33.0% cuarto de ESO y el 11.6% primero de Bachillerato LOGSE (véase gráfica 2).

Gráfica 2. Curso académico de los participantes (en %).



Fuente: Elaboración propia.

4.- Resultados

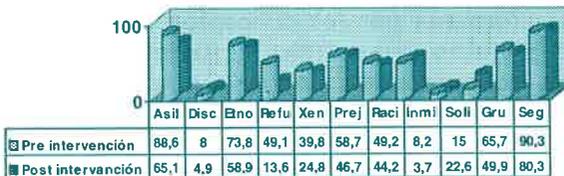
4.1. Grado de conocimiento

En este apartado se va a analizar el grado de conocimiento de los participantes respecto de cada uno de los conceptos considerados, tanto en la línea base como tras la intervención. Dicho conocimiento se recoge a través de cuatro categorías: no conoce, escaso, medio y alto conocimiento.

4.1.1. Grado de conocimiento entre todos los sujetos

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%) (véase gráfica 3). Entre los conceptos cuyo grado de conocimiento se encuentra por encima del 50%, están los siguientes: discriminación (92.0%), inmigrante (91.8%), solidario (85.0%), xenofobia (60.2%), refugiado (50.9%), racismo (50.8%) y nacionalismo (50.5%) (véase gráfica 4).

Gráfica 3. Grado de desconocimiento de los conceptos (Pre y Post intervención)(en %)*



* Grado de desconocimiento = categoría "no conoce".

Fuente: Elaboración propia

Tras la intervención, los conceptos menos conocidos son: segregación (80.3%), asilado (65.1%), etnocentrismo (58.9%) y grupo étnico (49.9%) (véase gráfica 3). En cambio, los conceptos tienen un mayor grado de conocimiento son: inmigrante (96.3%), discriminación (95.1%), solidaridad (77.4%) y refugiado (76.4%) (véase gráfica 4).

En conclusión, la mayoría de los participantes tiene un escaso conocimiento de los doce conceptos seleccionados. No obstante tras la intervención, excepto en el concepto "solidaridad", se obtienen unos porcentajes de conocimiento más elevados.

Gráfica 4. Conocimiento de los conceptos (pre y post intervención) (en %)*



* Conocimiento = categorías "escaso", "medio" y "alto".
Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento, se intentó obtener una única variable que midiese el grado de conocimiento de los participantes que conforman nuestra investigación, a partir de la información aportada por los 12 conceptos. Sin embargo, fue imposible obtener un número significativo de estudiantes que en cada uno de los conceptos puntuasen en el mismo grado de conocimiento: ningún conocimiento, escaso conocimiento, conocimiento medio y alto conocimiento. No obstante, sí que se pudieron formar tres agrupaciones. Estas son:

1) P11: formada por los conceptos etnocentrismo, nacionalismo, prejuicio, grupo étnico y discriminación. Todos ellos con fuertes connotaciones políticas y referidos a aspectos colectivos.

2) P22: formada por los conceptos xenofobia, racismo, solidaridad y segregación. Estos conceptos comportan interrelaciones personales y valores sociales.

3) P33: formada por los conceptos de refugiado, asilado e inmigrante. Reflejan situaciones jurídicas atribuidas a personas de forma individual.

4.1.2. Grado de conocimiento y tipo de centro

Cuando se relaciona el grado de conocimiento y el tipo de educación recibida, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en P22 ($c^2= 7.04$; $p= 0.01$), pero no en P11 y en P33 (Tabla nº 1). Respecto a 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 (62.3% y 37.7%, respectivamente). En cambio, aparecen diferencias significativas en P11 tanto en la Comunidad de Valencia ($c^2= 8.20$; $p= 0.004$) como en Aragón ($c^2= 3,88$; $p= 0,048$). En el primer caso, el 83.3% de los estudiantes de enseñanza pública conocen el significado de los conceptos frente al 16.7% de enseñanza privada. En cambio, en la Comunidad de Aragón los participantes de enseñanza privada tiene un mayor grado de conocimiento de los conceptos (72,7% y 27,3%, respectivamente), frente a la pública.

Tabla nº 1. Grado de conocimiento y tipo de centro (público/privado)

Centro público/privado	c2	g.l.	p
P11	0.02	1	0.88
P22	7.04	1	0.01
P33	0.04	1	0.84

c2= 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.

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 nº 2). Este dato confirma que, con anterioridad a la intervención realizada en nuestra investigación, todos los sujetos tienen el mismo grado de conocimiento.

Tabla nº 2. Grado de conocimiento y grupo

Grupo de intervención/no-intervención	c2	g.l.	p
P11	2.30	1	0.13
P22	2.48	1	0.11
P33	0.06	1	0.81

c2= 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.

4.1.4. 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 chicos tienen un mayor conocimiento que las chicas (69.9% frente a 38.2%), de forma significativa ($c2= 5.82$; $p= 0.02$)(Tabla nº 3). En las demás agrupaciones no aparecen diferencias significativas.

Tabla nº 3. Grado de conocimiento y sexo

Sexo	c2	g.l.	p
P11	5.82	1	0.02
P22	0.01	1	0.93
p33	0.25	1	0.88

c2= 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.

4.1.5. Grado de conocimiento y curso educativo

En las tres agrupaciones de conceptos se han obtenido diferencias significativas. Respecto a P11 ($c^2= 63.21$; $p= 0.0005$)(Tabla nº 4), se observa que ha medida que aumenta el curso los participantes tienen un mayor grado de conocimiento de los conceptos. En P22 ($c^2= 70.93$; $p= 0.0005$), los participantes que están cursando primero de bachillerato de la LOGSE son los que tienen un mayor conocimiento. Sin embargo, los que están en tercero de ESO desconocen por completo la agrupación P22. Finalmente, sobre P33 ($c^2= 61.55$; $p= 0.0005$) tienen un mayor conocimiento los participantes que están cursando cuarto de ESO y primero de bachillerato de la LOGSE.

Tabla nº 4. Grado de conocimiento y curso educativo.

Curso educativo	c2	g.l.	p
P11	63.21	1	0.0005
P22	70.93	1	0.0005
P33	61.55	1	0.0005

c2= 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.

4.2. Elección de modelos

En este apartado analizaremos si el tipo de educación recibida (pública/privada), el efecto de la intervención/no-intervención y el sexo de los participantes influyen en la elección de un modelo tolerante (modelo G), antirracista (modelo Y) o reaccionario (modelo R). Tomando a todos los participantes que forman parte de nuestro trabajo, en los datos obtenidos en el pretest, el 24.7% elige el modelo G, el 54.9% el modelo Y y el 20.4% el modelo R. En el postest, el 24.9% elige el modelo G, el 52.2% el modelo Y y el 22.9% el modelo R.

4.2.1. Elección de modelos y tipo de enseñanza recibida

Respecto del tipo de enseñanza recibida, en el pretest, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ($c^2=1.47$; $p=0.48$) (Tabla nº 5). No obstante, un número elevado de participantes elige el modelo Y, indistintamente de si estudian en centros públicos o privados. En el postest tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativa ($c^2=4.46$; $p=0.11$) (Tabla nº 6).

Estos resultados indican que no se observan diferencias significativas en la elección de modelos, tanto en la pre como en la post intervención. Sin embargo, en la Comunidad de Andalucía, los participantes de la enseñanza pública eligen en mayor grado el modelo R antes de la intervención ($c^2=8.50$; $p=0.01$). En cambio, en la Comunidad de Castilla-La Mancha se elige en mayor medida en la enseñanza privada el modelo R ($c^2=20.07$; $p=0.0004$) en el postest.

Tabla nº 5. Elección de modelos pre intervención y tipo de centro, grupo y sexo.

Modelos pre	c^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	0.0005
Curso	37.11	10	0.0005

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

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 ($c^2=2.73$; $p=.25$) (Tabla nº 5). Tras la intervención, tampoco se producen diferencias significativas ($c^2=0.83$; $p=0.66$) (Tabla nº 6).

Tabla nº 6. Elección de modelos post intervención, tipo de centro, grupo y sexo

Modelos post	c2	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	0.0005

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

4.2.3. 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% de los casos, frente al 66.6% de los varones ($c2= 91.45$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 5). En el postest, el 62.0% de las mujeres elige el modelo Y, mientras que en los varones ese porcentaje es del 38.0%. Respecto del modelo R, el 68.8% de los varones elige dicho modelo frente al 31.3% de las mujeres ($c2= 113.89$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 6).

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

4.2.4. Elección de modelos y curso

Tanto en la línea base ($c2= 37.11$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 5) como después de la intervención realizada ($c2= 42.83$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 6), se producen diferencias significativas entre la elección de modelos y el curso académico. En el primer caso, son los participantes que están cursando COU los que eligen, en mayor medida, modelos menos reaccionarios. Después de la intervención, los resultados también se encuentran en la misma línea, aunque de forma más acusada que en el caso anterior.

4.3. Acciones positivas realizadas

Otro objetivo de nuestro trabajo radica en comprobar las acciones positivas débiles y fuertes realizadas, tanto en el pre como en el post. Por lo tanto, en este apartado, se han realizado una serie de análisis para comprobar si existen diferencias en función del tipo de enseñanza, grupo de intervención/no-intervención, si se produce un incremento entre el primer periodo evaluado y el segundo (pre/post), del sexo de los participantes, etc. Finalmente, 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.

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

Cuando se comparan las acciones fuertes y débiles realizadas tanto en el pre como en el postest respecto del grupo de intervención y el de no-intervención, sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas, para ambos tipos de acciones en la post intervención, a diferencia de la línea base (Tabla nº 7). Concretamente en las acciones débiles, el grupo de intervención obtiene un promedio de acciones superior al de no-intervención ($t= 8.58$; $p= 0.0005$) ($X= 0.59$; $Sx= 0.83$ frente a $X= 0.31$; $Sx= 0.57$, respectivamente). Respecto de las acciones fuertes realizadas tras la intervención, también es el grupo de intervención el que realiza acciones positivas con mayor frecuencia ($t= 6.05$; $p= 0.0005$) ($X= 0.24$; $Sx= 0.52$ frente a $X= 0.11$; $Sx= 0.36$).

Tabla nº 7. Acciones positivas realizadas en función del grupo de intervención/no-intervención.

Variable	Intervención		No-intervención		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Debilpre	0.34	0.60	0.30	0.55	1.41	0.16
Fuertepre	0.17	0.43	0.16	0.42	0.33	0.74
Debilpos	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

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

Estos resultados son muy importantes, ya que se pone de manifiesto la eficacia del modelo EUROSUR sobre el incremento de acciones positivas débiles y fuertes post 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.

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 en relación con las acciones positivas débiles ($t= 0.09$; $p= 0.92$). Sin embargo, sí que se obtienen diferencias significativas para las acciones fuertes ($t= 4.25$; $p= 0.0005$). Estas diferencias se encuentran a favor del primer periodo evaluado ($X= 0.17$; $Sx= 0.42$; $X= 0.11$; $Sx= 0.36$, respectivamente) (Tabla nº 8).

Tabla nº 8. Diferencias pre-post acciones positivas. Grupo de no-intervención

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	X	Sx		
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

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

4.3.3. 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 para las acciones positivas débiles ($t= -9.28$; $p= 0.0005$) como fuertes ($t= -3.76$; $p= 0.0005$) (Tabla nº 9). Dichas diferencias se producen a favor del segundo período evaluado en las acciones débiles ($X= 0.34$; $Sx= 0.60$ frente a $X= 0.59$; $Sx= 0.83$, respectivamente) y en las fuertes ($X= 0.17$; $Sx= 0.43$ frente a $X= 0.24$; $Sx= 0.52$, respectivamente).

Tabla nº 9. Diferencias pre-post acciones positivas. Grupo de intervención

Variables	pre _____ post				t	p
	X	Sx	X	Sx		
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

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

En resumen, tomando únicamente al grupo de intervención, se producen diferencias significativas a favor del segundo periodo evaluado, tanto en las acciones débiles como 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.

4.3.4. Diferencias intra. Todos los sujetos

Cuando las comparaciones se realizan con todos los sujetos 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 ($X = 0.32$; $Sx = 0.58$ frente a $X = 0.38$; $Sx = 0.69$, respectivamente). En las acciones fuertes se obtiene un promedio idéntico en los dos periodos considerados (Tabla nº 10). En cambio, sí que se han obtenido diferencias significativas en las acciones fuertes en la Comunidad de Castilla-La Mancha ($t = -3.04$; $p = 0.003$), a favor del postest.

Tabla nº 10. Diferencias pre-post acciones positivas. Todos los sujetos

Variables	pre _____ post				t	p
	X	Sx	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

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

4.3.5. 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 ($X = 0.38$; $S_x = 0.67$ frente a $X = 0.50$; $S_x = 0.75$, respectivamente). No se observan diferencias en las acciones fuertes tras la intervención. Este hecho indica que la intervención realizada tiene un mayor impacto entre los estudiantes que están realizando su formación en centros privados y, además, con un tipo concreto de acciones positivas (Tabla nº 11).

Tabla nº 11. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza

Variable	Público		Privado		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Debilpre	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
Debilpos	0.38	0.67	0.50	0.75	-3.60	0.0005
Fuertepo	0.17	0.45	0.18	0.46	-0.76	0.45

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

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

4.3.6. Diferencias intra. Centro público

Tal y como aparece en la Tabla nº 12, la intervención efectuada produce un efecto significativo cuando se analizan las acciones positivas débiles realizadas por los participan-

tes que cursan sus estudios en centros públicos ($t = -2.50$; $p = 0.01$), a favor del posttest ($X = 0.38$; $Sx = 0.69$ frente a $X = 0.32$; $Sx = 0.58$, respectivamente). Cuando se analizan las acciones positivas fuertes pre/post no se obtienen diferencias significativas ($t = 0.42$; $p = 0.67$). En cambio, sí que se han obtenido diferencias significativas para las acciones fuertes en la Comunidad de Castilla-La Mancha ($t = -3.04$; $p = 0.003$), a favor del posttest.

Tabla nº 12. Diferencias pre-post acciones positivas. Centro público

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	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

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

Cuando se toman únicamente los participantes de centros públicos, la intervención produce un efecto significativo en la realización de acciones positivas débiles.

4.3.7. Diferencias intra. Centro privado

La intervención realizada ha producido efectos diferenciales pre/post en las acciones positivas débiles, entre los estudiantes 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 ($t = -0.91$; $p = 0.36$) ($X = 0.17$; $Sx = 0.43$ frente a $X = 0.18$; $Sx = 0.46$, respectivamente) (Tabla nº 13). En la Comunidad de Castilla-La Mancha sí que se han obtenido diferencias significativas en las acciones fuertes ($t = -5.03$; $p = 0.0005$), a favor de la intervención.

Tabla nº 13. Diferencias pre-post acciones positivas. Centro privado

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	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

X= Media; Sx= 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 la realización de acciones débiles en los participantes de enseñanza privada.

4.3.8. 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 para los dos tipos de acciones evaluados. 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 nº 14, las diferencias entre chicos y chicas son más acusadas en la realización de acciones fuertes en la línea base.

Tabla nº 14. Acciones positivas realizadas en función del sexo

Variable	Mujer		Varón		t	p
	X	Sx	X	Sx		
Debilpre	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
Debilpos	0.50	0.77	0.39	0.67	3.32	0.001
Fuertepos	0.20	0.47	0.15	0.43	2.53	0.02

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

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.

4.3.9. Diferencias pre-post acciones positivas realizadas. Mujer

Cuando se comparan las acciones positivas débiles realizadas en los dos periodos considerados, se produce un incremento significado en las mujeres ($t = -5.43$; $p = 0.0005$) ($X = 0.36$; $Sx = 0.60$ frente a $X = 0.50$; $Sx = 0.77$, respectivamente) (Tabla nº 15). En cambio, en las acciones fuertes no se producen diferencias. Por comunidades autónomas, sí que se produce un cambio significativo, en la Comunidad de Castilla-La Mancha, en las acciones fuertes ($t = -3.75$; $p = 0.0005$) a favor de la intervención.

Tabla nº 15. Diferencias pre-post acciones positivas. Mujer

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	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

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

4.3.10. 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 nº 16).

**Tabla nº 16. Diferencias pre-post acciones positivas.
Varón**

Variables	pre		post		t	p
	X	Sx	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

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 y fuertes. Cuando se comparan las acciones realizadas en los dos periodos evaluados, la intervención produce un efecto positivo en las acciones débiles desarrolladas por las mujeres, y en ambos tipos de acciones en el caso de los varones.

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 (o ninguna) acción positiva (débil/fuerte) en la línea base, 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 sujetos que no realizaron ninguna acción en el pretest, se han obtenido diferencias significativas en función del tipo de enseñanza recibida, tanto para 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 nº 17). 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 ($X = 0.22$; $Sx = 0.51$ frente a $X = 0.40$; $Sx =$

0.70, respectivamente); excepto en la Comunidad de Castilla-La Mancha, donde las diferencias favorecen al grupo de intervención ($t = -2.85$; $p = 0.005$). En cambio, 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 ($X = 0.16$; $Sx = 0.42$ frente a $X = 0.05$; $Sx = 0.22$).

Al considerar el sexo de los participantes no se obtienen diferencias significativas (Tabla nº 17). Dichas diferencias sí que se producen en la Comunidad Valenciana, 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 se producen a favor de las mujeres.

Tabla nº 17. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo. Ninguna acción en el pretest

Variables	X	Sx	X	Sx	t	p
Debilpos	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
	<u>Intervención</u> <u>No-intervención</u>					
Debilpos	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
	<u>Mujer</u> <u>Varón</u>					
Debilpos	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

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

En conclusión, 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 y en las acciones débiles se produce el efecto contrario. Respecto de la variable sexo, se produce una tendencia significativa a favor de las mujeres.

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 la línea base

Cuando se seleccionan los participantes que realizaron alguna acción positiva en el primer periodo evaluado, no aparecen diferencias significativas en función del tipo de enseñanza. Estos datos difieren de los obtenidos en la Comunidad de Andalucía, ya que en ésta se aprecian diferencias significativas en las acciones débiles ($t = -2.65$; $p = 0.009$), a favor de la enseñanza privada. Al considerar el total de la muestra, 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 ($X = 1.08$; $Sx = 0.96$ frente a $X = 0.53$; $Sx = 0.67$, respectivamente), al igual que para las acciones fuertes ($t = 2.49$; $p = 0.01$) ($X = 0.70$; $Sx = 0.75$ frente a $X = 0.50$; $Sx = 0.65$, 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 ($X = 0.88$; $Sx = 0.88$ frente a $X = 0.70$; $Sx = 0.84$, respectivamente) (Tabla nº 18).

Tabla nº 18. Acciones positivas realizadas en función del tipo de enseñanza (pública/privada), intervención/no-intervención y sexo. Alguna acción en la línea base

Variables	X	Sx	X	Sx	t	p
	<u>Público</u>		<u>Privado</u>			
Debilpos	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
	<u>Intervención</u>		<u>No-intervención</u>			
Debilpos	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
	<u>Mujer</u>		<u>Varón</u>			
Debilpos	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

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

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

4.3.13. 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 nº 19). 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 (COU) obtienen las puntuaciones más bajas. Tras la intervención, se ponen de manifiesto los mismos resulta-

dos, es decir, se aprecian diferencias significativas a favor de los cursos superiores del nuevo plan de estudios.

Respecto a las acciones positivas fuertes, aunque no existen diferencias en las comparaciones a posteriori realizadas en la línea base, éstas sí que se producen en el segundo período evaluado. Es el nivel más elevado del nuevo plan de estudios (Bachillerato LOGSE) el que obtiene los mejores resultados.

Tabla nº 19. Acciones positivas realizadas en función del curso

Variable	F	p
Debilpre	4.50	0.0005
Fuertepre	2.20	0.05
Debilpos	30.28	0.0005
Fuertepo	8.75	0.0005

F= F Ratio; p= probabilidad.

5. Conclusión

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 (Bulmer & Solomos, 1996)¹ y la acción social desarrollada por organizaciones de apoyo a inmigrantes. Este modelo recoge tanto la perspectiva teórica de intervención individual como la de cambio institucional, en la línea de lo sugerido por autores como Ezorsky (1991)² 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 antirracista un modelo heurístico que articula las connotaciones institucionales con las opiniones y conductas individuales y grupales (Baldwin & Hecht, 1995³).

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 co-

ordinación con las organizaciones sociales que intervienen con inmigrantes. Autores como Young (1998)⁴ ya han puesto de relieve la importancia de los agentes de cambio para dar respuesta a los problemas del prejuicio en la educación.

En concreto y respecto a la intervención realizada en nuestra investigación, se demuestra que el modelo EUROSUR incrementa el conocimiento que tienen los estudiantes 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 los grupos de intervención en favor de inmigrantes y en una mayor elección de modelos tolerantes o antirracistas (modelo G e Y, respectivamente). Estos resultados evidencian que la ignorancia 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, 1979⁵; Gaines, 1995, 1997⁶).

Más allá de estos resultados, cabría preguntarse si los cambios individuales obtenidos influyen positivamente sobre el sistema educativo donde se desarrollan, puesto que la discriminación racial no puede ser completamente abordada sin llevar a cabo reformas educativas, que impliquen cambios en la estructura política y administrativa, así como en la fórmula de financiación.

Notas

1.- Financiado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento, integrado en el III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

2.- DÍEZ NICOLÁS, J. (dir.) (1998): *Las actitudes de la sociedad española hacia los inmigrantes*. IMSERSO, Madrid. Este informe está basado en una encuesta, llevada a cabo en diciembre de 1997, sobre una muestra de 1.204 personas mayores de 18 años.

3.- En el nº 2 de la publicación "Indicadores de la inmigración y el asilo en España" (agosto 1998), del Observatorio Permanente de la Inmigración, puede encontrarse un resumen de las principales conclusiones de este sondeo.

4.- Sobre los conceptos tolerancia, multiculturalismo e interculturalismo han profundizado diversos autores como: ALEMÁN, M^a C. y GARCÉS, J. (1997): "Intervención socio-jurídica con otros colectivos preferentes de actuación", en GARCÍA VILLALUENGA, L.: *El Derecho y los Servicios Sociales*, De Comares, Granada; MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. La Cueva del Oso, Madrid; ELÓSEGUI ITXASO, M^a (1997): "Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo", en *Claves de Razón Práctica*, nº 74, pág. 24-32; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996): "Anverso y reverso de la tolerancia", en *Claves de Razón Práctica*, nº 65, pág. 14-19; LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): "Uso (y abuso) de la interculturalidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 252, pág. 80-84; o TOURAINE, A. (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?", en *Claves de Razón Práctica*, nº 56, pág. 14-25.

5.- MACEY, M. & MOXON, E. (1996): "An examination of anti-racist and anti-oppressive theory and practice in social work education", en *British Journal of Social Work*, 26-3, págs. 297-314.

6.- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (1996a): "*Inmigrantes en España. Heurísticos para la interculturalidad*", en GARCÉS FERRER, J. y MARTÍNEZ ROMÁN, M^a A. (coords.): *Bienestar social y necesidades especiales..* Tirant lo Blanch, Valencia.

7.- BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.) (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Cedecs, Barcelona.

8.- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F. y Do ROSÁRIO, M^a (1997): "Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: Estudo piloto de Lisboa", en *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 25. Lisboa, págs. 139 -153; y GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S., VERDEGUER, I. y Do ROSÁRIO, M^a (1997b): "Trabalho social com populações receptoras de emigrantes: Um modelo quase experimental para o fomento de atitudes multiculturais", en *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Vol. 2, nº 1. Lisboa, págs. 73-84

9.- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. ; VERDEGUER, I. y BAYOT, A. (1999): "La educacionne interculturale", en *Rivista di Politica Sociale*, Univercita di Bologne.

10.- GARCÉS, J.; RÓDENAS, F.; SÁNCHEZ, S. y VERDEGUER, I. (1997a): "La información como potenciador de la convivencia intercultural", en HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. y MORANT MARCO R. (eds.): *Lenguaje y Emigración*. Universidad de Valencia, Valencia.

11.- 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", en *Cuadernos de Trabajo Social*, nº 9. Madrid, págs. 97-107.

12.- BULMER, M. & SOLOMOS, J. (1996): "Race, ethnicity and the curriculum", in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 19, 4, pp. 777-787.

13.- EZORSKY, G. (1991): *Racism and justice: The case for affirmative action*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

14.- BALDWIN, J.R. & HECHT, M.L. (1995): "The layered perspective of cultural (in) tolerance (s): The roots of a multidisciplinary approach", in WISEMAN, R. (ed.): *Intercultural communication theory*, Thousand Oaks, CA Sage, pp. 59-91.

15.- YOUNG, G. (1998): "Educational Interventions", in HECHT, M.L. (ed.): *Communicating prejudice*, Sage, Thousand Oaks, pp. 311-325.

16.- ALLPORT, G.W. (1979): *The nature of prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley.

17.- 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 DUCK, S.: *Handbook of personal relationships* (2nd ed.), Chichester, UK, Wiley, pp. 197-220.