

Criterios para la elaboración de un curriculum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo

por Rosario ARROYO GONZÁLEZ
Universidad de Granada

Introducción

Toda investigación educativa se sitúa en un paradigma de investigación, entendido este como «aquellas concepciones de los problemas y los procedimientos, que los miembros de determinada comunidad de investigación comparten y en función de los cuales realizan sus investigaciones y ejercitan su control» (Shulman, 1989, 11).

La investigación educativa realiza sus actividades dentro de un marco de pensamiento que define el problema, los objetivos, los métodos y los criterios de verdad. Si bien estas escuelas de pensamiento son relativamente aisladas y predeciblemente uniformes, en absoluto existe un único paradigma dominante.

El primer paradigma de investigación, llamado positivista, fue proporcionado por las Ciencias Naturales, con sus diseños experimentales centrados en establecer inferencias causales de variables independientes sobre variables dependientes, cuantificando los datos y aplicando análisis

estadísticos de acuerdo a la «Gramática de la Ciencia» de Karl Pearson (1982).

Autores como Dilthey (1894) Windelband (1894) y Rickert (1899) establecen distancias entre la investigación en ciencias naturales y la investigación en ciencias sociales en base a su objeto, método o conceptos previos. Lo específico de toda investigación científica es su «forma de conocer» (Weber, 1906, citado por Cristino, 1998,13) una realidad empírica (datos reales) y de acuerdo a un rigor racional y lógico; estas dos últimas condiciones son las que determinan el carácter científico de la investigación (Popper, 1973). Así pues, tanto la investigación social como la investigación de la naturaleza conceptualizan y explican una realidad estableciendo leyes, reglas o relaciones, que son necesarias comprender, identificando las causas de sus relaciones en los casos concretos.

En la investigación social las causas son el sentido puesto por los sujetos en las acciones y comportamientos, es decir, el significado, que la conducta tiene en la

conciencia del sujeto y las motivaciones racionales e irracionales que los mueven. Estos sentidos o significados a interpretar son culturales y nos sitúan en un paradigma de investigación que establece la validez del conocimiento no por el rigor metodológico y los hechos cuantificados, sino por cómo los interpretes de la realidad definen la verdad, asumiendo que determinadas variables tienen significados diferentes y ejercen efectos distintos sobre personas pertenecientes a diferentes contextos culturales y étnicos.

Este paradigma de investigación recoge las aportaciones de fenomenólogos como Husserl (1913) y Heidegger (1992). Husserl inaugura la reflexión fenomenológica, que nos muestra las múltiples formas de darse el objeto de conocimiento condicionadas subjetivamente, ya que esta forma dependen de nuestra manera de dirigirnos al objeto. La experiencia de los objetos que conforman el mundo se da en la percepción y esta última es un acto de conciencia que conoce los objetos en las acciones motivadas por intereses vitales y valoraciones, en el seno de una praxis. Heidegger, «que procede de Husserl» (Hirschberger, 1978, 399), pasa «de la fenomenología trascendental a la fenomenología hermenéutica» (Bengoia, 1997, 41). Este autor afirma que la intencionalidad es el descubrimiento principal de la fenomenología, que le hace poner el mundo como representación de la conciencia, por lo que no hay más realidad que lo que aparece tal y como aparece (el fenómeno). Pero, mientras que para Husserl existe una primacía de la dimensión teórica en el análisis de la subjetividad, Heidegger entiende que ésta es secundaria, manteniendo que el objeto

de conocimiento se manifiesta a la conciencia en su funcionalidad y en su utilidad, proponiendo el paso del método intuitivo al método interpretativo.

La Escuela de Frankfurt [2], con Horkheimer (1972) y Adorno (1973), critica duramente el presupuesto del paradigma positivista, que pretende obtener leyes objetivas y libre de valores en las Ciencias Sociales, y proponen una Teoría Crítica, insistiendo en la praxis social como primera condición epistemológica, cuyo objetivo último es la emancipación (Habermas, 1984). Estos autores añaden al paradigma fenomenológico y hermenéutico el componente ideológico, es decir, la necesidad de explicitar la ideología sobre la que se sustenta el conocimiento social, cuya única finalidad tiene que ser la de liberar al hombre logrando una mejor distribución del poder y de los recursos de la sociedad.

1. Un paradigma emergente en la investigación educativa: diseños multimétodo

La investigación educativa realiza sus actividades dentro de un marco de pensamiento, con su propia lógica de investigación (el método), que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas, con el objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad educativa. Es obvio que en la determinación del método del diseño investigador ha de influir, en primer lugar, las posiciones ontológicas y epistemológicas, así como el objeto de investigación (problema a resolver); en segundo lugar, las orientaciones teóricas, que modelan el objeto de investigación, así como las técnicas de extracción

y análisis de los datos que vayan a utilizarse. Por lo tanto, toda investigación educativa ha de integrar tres niveles el metateórico, el teórico y el empírico en la variedad de opciones existentes en cada uno de los niveles y sin perder la coherencia interna de la investigación. Es esta exigencia de coherencia lo que ha dado lugar a la simplificación en básica dicotomía metodológica: investigación cuantitativa y cualitativa. Esta disyunción metodológica tiene unas bases pragmáticas y una justificación teórica (Bericat 1998, 21ss) que pasamos a comentar:

— Simplifica el universo metodológico y favorece la especialización y cualificación profesional.

— Orienta de modo convencional la coherencia metateórica, teórica y empírica de la investigación, ofreciendo una apariencia de mayor sintonía y grado de integración.

Pero esta disyunción metodológica también plantea serias críticas:

— La dicotomía cualitativa-cuantitativa oculta otras opciones metodológicas.

— Otorga mayor validez científica a una perspectiva metodológica sobre la otra.

— Supone la aplicación acrítica de paquetes metodológicos por parte de los investigadores, atribuyéndose virtualidades convencionales que cercenan la creatividad y el perfeccionamiento futuro.

— Impide las investigaciones que pretenden traspasar las barreras establecidas, abordando el acceso a la realidad utilizan-

do una pluralidad de orientaciones metodológicas.

Autores como Cook y Reichardt (1986), Biddle (1989), Cohen y Manion (1990), Husen (1988) recomiendan la complementariedad de metodología cualitativa y cuantitativa, y la integración de perspectivas paradigmáticas, que, entendemos, es la forma más apropiada para la investigación educativa. La integración supone superar las disyuntivas sin renunciar a la inexcusable coherencia metodológica inherente a todo proceso de investigación. La nueva propuesta metodológica supone fundamentar los diseños de investigación multimétodo, que se deben basar en la valoración de la tradición cualitativa y cuantitativa sin desprestigiar ninguna de sus aportaciones.

La metodología cuantitativa, de orientación explicativa, está asociada al paradigma positivista, con diseños experimentales que operan con variables, hipótesis, datos cuantificables y análisis estadísticos y todo ello centrado en obtener leyes generales al margen de toda influencia valorativa o normativa. La metodología cualitativa de orientación comprensiva está asociada al paradigma fenomenológico y socio-crítico, que, sin renunciar a la orientación explicativa, plantea que el objeto de investigación debe de ser la acción contenida de sentido y significado, subrayándose la subjetividad del actor. Subyace en ella un repudio por la metodología cuantitativa aplicada al hombre.

Morgan (1983) propone una serie de opciones de integración cualitativa-cuantitativa, que interroga sobre la posibilidad, legitimidad y utilidad de las mismas. De

ellas las más interesantes son:

— Integración contingente. En este caso el investigador estará siempre abierto a la aplicación en cada caso del método y de la técnica más idónea, analizando las circunstancias e idiosincrasia del contexto y del objeto de estudio para seleccionar la perspectiva que mejor se adapte.

— Integración de síntesis. Puesto que no existen métodos ni técnicas perfectas intenta, en muchas ocasiones se hace necesario, buscar modos de combinación que maximicen las potencialidades de distintas metodologías.

— Integración dialéctica, que entiende la integración de métodos no como una receta sino como un impulso que ha de servir al perfeccionamiento de la investigación, afectando a todos los componentes de la investigación.

1.2. Los fundamentos de la integración metodológica

Aportaciones recientes sobre los paradigmas de investigación educativa entienden la necesaria complementariedad de los paradigmas para dar respuesta adecuada a la complejidad de los problemas de la educación y más concretamente de la enseñanza (Guba 1978, 1985; Shulman, 1987). Es el llamado «paradigma para el cambio» (De Miguel 1988, 71), que se caracteriza por utilizar aportaciones de los paradigmas anteriores, por lo tanto no sólo está orientado a explicar conductas y comprender acciones de los sujetos sino que tiene como finalidad introducir cambios en la práctica educativa. En este paradigma

la verdad de la teoría queda supeditada a su viabilidad para transformar/cambiar la realidad, y donde el proceso de investigación constituye el único medio que posibilita la obtención de saberes prácticos. Se caracteriza por una dialéctica entre hechos subjetivos y objetivos, por lo que precisa llegar a una integración entre los métodos cuantitativo y cualitativo, «considerándolos no como opuestos sino complementarios» (Bisquerra, 1989, 52).

Las razones, que justifican los diseños multimétodo dan lugar a tres tipos de estrategias de integración (Bericat 1998, 38ss):

— La *complementación*. En esta caso la integración metodológica es mínima puesto que se aplican ambas metodologías independientemente para revelar diferentes aspectos de un mismo objeto. Se fundamenta en la creencia de que cada metodología revela zonas o perspectivas diferentes de una misma realidad, que permiten la obtención de datos independientes.

— La *triangulación*, que utiliza ambas metodologías de forma independiente para el reconocimiento de un mismo aspecto de la realidad. Se fundamenta en que ambas metodologías pueden captar idénticos aspectos de una misma realidad, que posibilita la convergencia de resultados.

— La *combinación*, se trata de utilizar ambos métodos de forma subsidiaria, con el objeto de fortalecer la validez de un método compensando sus debilidades mediante la incorporación de informaciones que procedan de la aplicación de otro método.

Cook y Reichardt (1986), fundamentan la integración de las metodologías cualitativa y cuantitativa en la premisa de que el nexo entre paradigma y técnica de investigación no es rígido y, por la tanto, la opción por un paradigma u otro no compromete necesariamente a la utilización de su correspondiente metodología.

Se puede fundamentar la integración metodológica aceptando la posibilidad de construir diseños coherentes en sí mismos, tomando material de los diferentes paradigmas para responder, en primer lugar, a cuestiones ontológicas de la forma y la naturaleza de la realidad que se investiga; en segundo lugar, a cuestiones epistemológicas, referidas a la naturaleza del sujeto cognoscente y lo que puede ser conocido; y, por último, a la pregunta metodológica, referida al modo en que el investigador se ocupa de descubrir aquello que cree puede ser descubierto. Pero esta coherencia no puede ser rígida, como apunta Ritzer (1980), existe una imperfecta correspondencia entre técnicas de investigación y sus planteamientos metateóricos, amén de graves limitaciones inherentes a todas y cada una de las técnicas de investigación.

2. La investigación multicultural e intercultural desde una perspectiva metodológica

Banks (1995), admitiendo la gran la variedad de temas (raza, grupo étnico, cultura, clase social, género) de investigación incluidos bajo el término multiculturalidad [3], describe las investigaciones llevadas a cabo sobre los efectos de la enseñanza en

las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes hacia los grupos étnicos. Consta que los científicos sociales en EEUU han estado interesados, desde al menos los años veinte, en las actitudes étnicas expresadas por los niños. Los estudios revisados hasta la década de los 80 se caracterizan por:

— Describir variables como actitudes étnicas, auto-identificación racial, componentes emocionales, que acompañan a los prejuicios raciales.

— Medir los efectos, principalmente a corto plazo, de las intervenciones educativas (cursos, curricula, técnicas, recursos) en dichas variables.

— Preferir como los instrumentos de recogida de datos las escalas de actitudes.

— Comparar los resultados de un grupo control con los del grupo experimental.

— Utilizar estadísticos para establecer la fiabilidad y validez de las mediciones y comparaciones.

Son investigaciones de corte cuantitativo, que aportan «conocimientos muy inconsistentes sobre la intervención educativa y su efectos en las actitudes étnicas» (Banks, 1995, 624). Esta inconsistencia se explica por los propios límites de los diseños de investigación empleados, que no contemplan la variedad de características culturales de los sujetos ni la variedad de contextos en las que éstas se desarrollan.

Con respecto a la investigación intercultural en Europa, Bartolomé (1997), ofre-

ce una panorámica general de la investigación realizada en estos últimos años sobre educación intercultural, desde un enfoque metodológico. Según esta autora, los diseños, metodologías y estrategias de investigación más utilizados en la investigación intercultural son:

1. La investigación ex-post-facto, que constituye el bloque más amplio hasta mediados de los 80. Se orienta hacia temas tan diversos que van desde los mapas multiculturales hasta el estudio de las competencias comunicativas. La crítica que recibe este tipo de investigación se centra en «la selección de muestras, el sesgo cultural, la deficiente adecuación de los instrumentos, las dificultades de los procesos de generalización, el etiquetado que pueden producir (tendiendo a reforzar estereotipos) y el problema de la interpretación de resultados desde fuera de la cultura y de los grupos, que están siendo estudiados» (Bartolomé 1997,15).

2. La investigación cualitativa multicultural, cuyo elemento a resaltar ha sido la interdisciplinariedad de planteamientos y un pluralismo de enfoque, se refleja fundamentalmente en las finalidades de la investigación, en los criterios de validez y fiabilidad y en las ideologías de los grupos de científicos que los sustentan. Dentro de este tipo de investigación, cabe destacar distintos modelos de investigación, como:

- Las biografías e historias de vida.
- Las investigaciones etnográficas.
- El análisis de contenido.
- Las competencias comunicativas.

Estos modelos de investigación, que pre-

tende la comprensión crítica de la realidad multicultural, son necesarios pero se reconocen insuficientes, planteándose en la actualidad nuevas líneas metodológicas de investigación que den respuesta a los conflictos multiculturales.

Recogemos algunas de estas nuevas tendencias [4]:

- Enfoques interactivos políticos, sociales y educativos para el cambio de las relaciones interculturales a largo y medio plazo, pensando globalmente los conflictos multiculturales y actuando localmente.
- Trabajar con toda la población, con muestras amplias y representativas, y no sólo con las minorías culturales.
- Considerar las interacción de múltiples factores (edad, cultura, valores, nivel socioeconómico, género...).
- Sistematización de las experiencias para comprobar la validez de las propuestas.

De acuerdo con la tradición investigadora en nuestro contexto más próximo sobre temas de interculturalidad, compartimos plenamente la premisa de recurrir a diseños multimétodo, que utilicen métodos complementarios para la investigación intercultural. En este sentido, Aguado (1997, 240) propone «utilizar estrategias multimetodológicas, que aún a riesgo de solapamientos parciales, aportan soluciones a los problemas planteados. Es preciso superar la dicotomía entre enfoques cualitativos y cuantitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un

pluralismo integrador, que entre otras aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural».

3. Presupuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación intercultural de Melilla

Las investigación que presentamos en este artículo, contextualizada en Melilla, se sitúa en los presupuestos epistemológicos del paradigma fenomenológico, que busca la comprensión de los hechos que están detrás de las acciones de las personas, otorgando primacía a la experiencia subjetiva inmediata del sujeto como base del conocimiento (Scheler 1960). Nuestro interés como investigadores se dirige a conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social y personal que construyen en la interacción y comunicación con los demás (Berger y Luckman 1967) en contextos educativos.

Esta investigación se compromete, igualmente con el cambio y la liberación del ser humano de toda forma de opresión. El conocimiento educativo no puede ser simple descripción de fenómenos subjetivos e intersubjetivos, su orientación de sentido se compromete en la construcción de teorías que, desde la reflexión crítica sobre la realidad (Appel 1986), traten de orientar la acción educativa. Nuestra investigación se orienta a la justicia y la colaboración, y parte de situaciones educativas concretas de insatisfacción de sentido, basándose esencialmente en los códigos de comunicación de la Comunidad Educativa sobre la que se investiga (Freire 1988).

Por lo tanto se descubre en esta inves-

tigación una preocupación teórica y práctica de la enseñanza como actividad educativa intencional que:

— Pretende comprender mejor el significado esencial de una realidad concreta para mejorarla.

— Pretende recoger el significado de una realidad pero con criterios de validez y fiabilidad, que puede dar claridad a la acciones de los protagonistas y puedan hacer creíbles las orientaciones prácticas de mejora.

— Recoge las valiosas aportaciones metodológicas que los distintos modelos puedan brindar. Estos modelos son:

A. El modelo cualitativo. La investigación cualitativa es un «proceso sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio» (Pérez Serrano 1994, 46). En este modelo nos basamos para hacer descripciones detalladas, que incorpora aquello que los participantes dicen, sus experiencias, creencias y reflexiones tal y como son expresadas por ellos. Pretendemos en nuestra investigación ofrecer una perspectiva «emic» de la persona que está integrada en una cultura, situándose el investigador en la perspectiva «etic» de su propia cultura, y para ello desglosamos las interpretaciones del significado en categorías como propuesta del conocimiento, que rige ese grupo cultural.

Para ello, recurrimos a la diversidad metodológica, extrayendo datos de la realidad para contrastarlos con el prisma del

método, recabando información por medio de fuentes diversas y utilizando la saturación y la triangulación de investigadores y de técnicas de análisis de datos como criterios de fiabilidad y validez del conocimiento propuesto.

B. *El modelo cuantitativo*: Sus raíces filosóficas son el positivismo y el empirismo (Comte 1943 y Durkheim 1956). Sus preferencias metodológicas son los diseños experimentales, la utilización de instrumentos estandarizados para la recogida de datos y el análisis estadístico. Tomamos de este modelo su interés por la sistematicidad y el control, utilizando la cuantificación y el análisis estadístico para lograr la comprobación de hipótesis que apoyen el logro de los objetivos de la investigación.

Se plantea, pues, en esta investigación la complementariedad cualitativa/cuantitativa a estos niveles:

1. Nivel metodológico: al entender que la investigación debe ser rigurosa y sistemática aunque con cierta flexibilidad.

2. Nivel de técnicas e instrumentos: que serán seleccionados de tipo cualitativo o cuantitativo según la exigencia del estudio.

Desde nuestros supuestos, ningún método se halla libre de prejuicios, por lo tanto esta investigación pretende aproximarse a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas, complementando el análisis deductivo con el inductivo y utilizando procedimientos de control como la triangulación y la saturación.

4. Integración de la perspectivas cualitativa y cuantitativa en el diseño de investigación intercultural: el caso de Melilla

El diseño de la investigación realizada en el contexto educativo multicultural de Melilla [5] lo hemos sintetizado en el Cuadro 1.

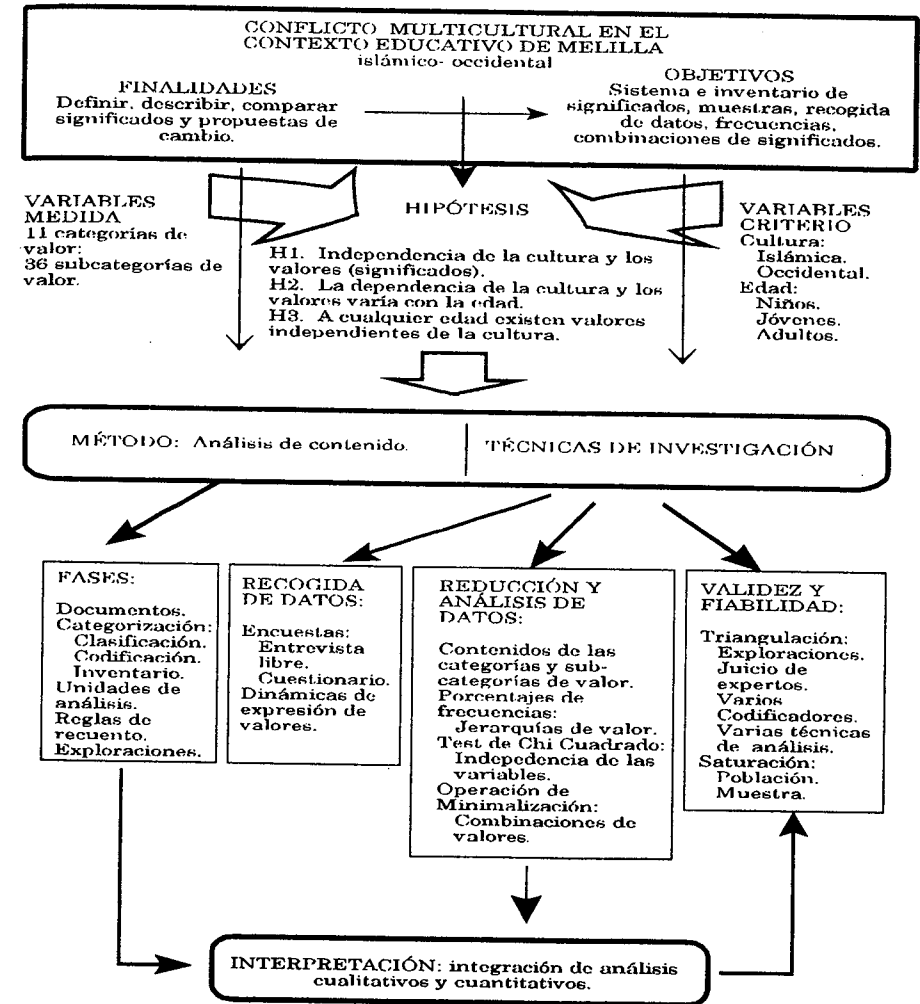
La integración de perspectivas cualitativas y cuantitativas aplicada a la solución de los conflictos multiculturales, en esta investigación se manifiesta fundamentalmente:

— En la intención de resolver problemas reales de la práctica educativa multicultural en y para un contexto concreto (en este caso Melilla), previamente evaluado en diferentes investigaciones y desde un marco teórico bien definido, que establece una serie de premisas para la posible solución de sus conflictos.

— En el planteamiento de unas finalidades de carácter no sólo descriptivo, sino orientadas a la intervención intercultural sistemática en el Centro Escolar. Con esta intención se desglosaron las finalidades en objetivos, que marcaron rigor en el proceder, en el análisis, en las interpretaciones y en las propuestas.

— En la formulación de hipótesis y en la definición de variables para comprobar la solidez del marco teórico, de las interpretaciones y de las propuestas; con vista a su traducibilidad a otros contextos multiculturales.

— En el seguimiento de una metodolo-



CUADRO 1: Complementariedad metodológica en el diseño de una investigación intercultural en Melilla

gía para el análisis sistemático de datos cualitativos, el «Análisis de Contenidos», susceptible de aplicación de técnicas de análisis de datos tanto cualitativas como cuantitativas.

— En la combinación de análisis e interpretaciones cualitativas y cuantitativas, para su integración en el momento de establecer las conclusiones y las propuestas de intervención intercultural.

— En la aplicación de criterios de validez y fiabilidad eminentemente cualitativos como los adoptados por la triangulación y la saturación, pero que no renuncia a criterios de validez y fiabilidad cuantitativa en la aplicación de técnicas como el «Test de Chi Cuadrado», la «Operación de Minimalización» y el muestreo.

En los apartados, que siguen sintetizaremos el proceso seguido en esta investigación y algunas conclusiones más importantes, tratando de ilustrar los puntos antes señalados.

4.1. El problema y el marco conceptual-metodológico

Siendo el Curriculum Intercultural la respuesta ecosistémica del Modelo Ecológico (Lorenzo, 1995) a la conflictividad de los contextos multiculturales [6] y justificada su opción por una educación en valores [7], la cuestión última de esta investigación fue la siguiente: ¿cuáles son los valores que deben fundamentar un Curriculum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla? Para enfrentarnos a esta cuestión fue necesario revisar investigaciones sobre valores [8] dentro y

fuera del territorio nacional, especialmente investigaciones sobre actitudes y valores en contextos multiculturales, lo que nos permitió establecer, entre otras, una serie de presupuestos conceptuales y metodológicos:

— Conceptualmente, las investigaciones operan con los valores como entidades sistematizadas en modalidades axiológicas, medibles, captables y universales; es decir, que todos los sujetos expresan un número limitado de valores relativos. Relativos en el sentido de que puede variar el contenido y la jerarquía de los valores entre los sujetos y los grupos. Por último, todas las investigaciones sobre valores coinciden en la premisa de que los valores culturales se manifiestan en las expresiones de valores de sus representantes.

— Metodológicamente, todas las investigaciones o las revisiones críticas a las mismas coinciden:

- En la necesidad de partir de un modelo axiológico que clasifique los valores y defina cada una de sus modalidades, validado empíricamente.
- En la necesidad de definir operativamente los valores.
- En la necesidad de seleccionar un vehículo apropiado de expresión de valores, coincidiendo en el lenguaje como el más apropiado (tanto en sus variantes orales como escritas).
- En la necesidad de seleccionar una muestra que represente suficientemente las

culturas de las que se pretende obtener información axiológica.

- En la necesidad de seleccionar el método y las técnicas de recogida, análisis y reducción de datos, encontrando preferencias por el «análisis de contenido».

Todos estos aspectos se tuvieron en cuenta al diseñar la investigación que ilustra este artículo.

Puesto que no es posible desarrollar todo el proceso de investigación, comentaremos algunos aspectos del mismo para ilustrar la complementariedad metodológica que venimos argumentando, y ofreceremos una síntesis de algunas conclusiones para mostrar la integración de perspectivas en base a los diferentes tipos de análisis.

5. Finalidades, objetivos, hipótesis y variables de la investigación

La primera finalidad de esta investigación fue definir operativamente el fenómeno de estudio (en este caso los valores) a nivel conceptual y sus implicaciones educativas para la elaboración de un sistema de valores referido a las dimensiones integrales de cualquier ser humano. Sistema orientado a la educabilidad del hombre en esos valores y en un contexto preferentemente multicultural.

Una segunda finalidad de esta investigación fue describir la expresión de valores mediante el lenguaje de los individuos representantes de una sociedad multicultural concreta, en este caso la Ciudad de Melilla, atendiendo a una variable étnica (pertenecer por origen a la Cultura Occidental o Islámica) y en base a un modelo

de hombre y el sistema valores que lo sustenta.

Esta investigación pretendió ir más allá de la descripción, comparando los valores expresados por los sujetos pertenecientes a la Cultura Occidental con los valores expresados por los sujetos pertenecientes a la Cultura Islámica, atendiendo a la variable edad de los sujetos implicados (niños/as del 3^{er} Ciclo de Primaria, jóvenes de 4.^o de ESO y adultos).

Se pretendió igualmente comparar los valores expresados por edades en los representantes de cada cultura.

Finalmente, se propuso un sistema de valores común surgido de las expresiones de valor de los sujetos sea cual fuere su edad u origen. Este sistema de valores pretendía ser una aportación objetiva, para promover el debate en la Comunidad Educativa de Melilla y llegar a un sistema de valores consensuado para el diseño de un «Curriculum Intercultural» en esos valores.

La finalidad última de esta investigación fue fijar las bases de un cambio para la mejora de la realidad educativa de Melilla en su dimensión multicultural Islámica y Occidental. Conscientes de que las sugerencias para ese cambio sólo pueden ser aceptadas si nacen de la propia dinámica social y escolar de Melilla, es por lo que se planteó este trabajo de investigación, que bucea en los valores de una amplia muestra de sujetos relacionados con el Sistema Educativo e implicados en la estructura de la sociedad melillense.

La aplicación de criterios de fiabilidad y validez en la investigación, la representatividad y extensión suficiente de la muestra utilizada, el rigor y sistematicidad en la aplicación de métodos y técnicas, pretendía facilitar la comparabilidad y traducibilidad de las conclusiones y procedimientos utilizados a otros contextos.

Esta investigación se diseñó y desarrolló con la intención de ser el inicio de un proceso de participación reflexiva que incluyese a todos los representantes de la Comunidad Educativa de cada Centro Escolar de Melilla, para llegar a un «Curriculum Intercultural» que integrara aspectos organizativos y didácticos que promoviera el desarrollo del propio Centro y el cambio de toda la Sociedad Melillense.

5.1. Objetivos de la investigación

Para el logro de las finalidades propuestas, esta investigación se propuso una serie de metas sucesivas con la intención de dirigir el proceso de forma sistemática y controlada. Éstas fueron:

A) Definir operativamente un sistema de categorías y subcategorías de valor en base a un modelo teórico de hombre, con una doble finalidad:

- Describir las expresiones conscientes de valor de los sujetos a través de su lenguaje oral o escrito.
- Sistematizar los contenidos de valor para su enseñanza.

B) Realizar un inventario de los significados atribuidos a cada categoría y

subcategoría de valor del sistema de valores (definidos en el apartado A) por un grupo de sujetos o muestra representativa de una población definida en Melilla.

C) Seleccionar una muestra suficientemente extensa de sujetos pertenecientes a la sociedad melillense y vinculados con su sistema educativo, incluyendo alumnos/as, profesores/as y padres/madres de alumnos/as, y atendiendo a dos criterios de representatividad:

- Pertenencia por origen a la Cultura Occidental o a la Cultura Islámica de Melilla.
- La edad: niños/as de 3^{er} Ciclo de Primaria, jóvenes de 4.º de ESO y adultos.

D) Recoger expresiones del lenguaje de todos los sujetos seleccionados, aplicando la técnica de la encuesta en sus diversas variantes, de forma que facilitase la producción oral o escrita y se adecuase a las habilidades y motivaciones de la edad de los sujetos de la muestra.

E) En base al análisis de las producciones orales y/o escritas de los sujetos que formaban los grupos de muestras, y utilizando el sistema de categorías y subcategorías de valor elaborado a ese fin, se pretendía realizar comparaciones en el orden de porcentajes de frecuencia entre grupos de sujetos pertenecientes por su origen a la Cultura Occidental o Islámica, y según la edad.

F) En base al análisis de las producciones orales y/o escritas de los sujetos que integraban los grupos de muestras y uti-

lizando el sistema de categorías y subcategorías de valor elaborado a ese fin, se pretendía realizar comparaciones de las combinaciones de categorías significativas y no significativas según la Operación de Minimalización entre grupos de sujetos pertenecientes por su origen a la Cultura Occidental o Islámica y según la edad.

G) Previo minucioso análisis de las interpretaciones y comparaciones significativas de los datos, se pretendía proponer un sistema de valores que fundamentase de forma objetiva el diseño de un «Curriculum Intercultural Islámico-Occidental» para el Sistema Educativo de Melilla en los valores propuestos.

5.2. Las hipótesis de la investigación

Las finalidades y objetivos desglosaban el modo de operar para dar respuesta al problema planteado en esta investigación: la necesidad de encontrar un «terreno común» [10] en valores Islámico-Occidentales en Melilla desde donde realizar los principios del Curriculum Intercultural. La hipótesis pretendía aventurar una posible solución a este problema.

Las dos condiciones que debe reunir una buena hipótesis son: 1) que establezca una relación entre variables; 2) que esas variables sean mesurables (Buedía 1993).

Las hipótesis que se formularon a continuación fueron hipótesis inductivas surgidas de la observación del comportamiento de los sujetos en el contexto educativo de Melilla que se trataron de confirmar o refutar con esta investigación:

— LA HIPÓTESIS 1: formulada de forma negativa pretendía, con su refutación, demostrar la dependencia de los valores expresados por los sujetos de Melilla y su cultura. Esta dependencia confirmaba las premisas de nuestro marco teórico y apoyaba los objetivos planteados en esta investigación. Esta hipótesis se formuló como sigue:

H.1. *Las frecuencias de categorías de valor expresadas en el lenguaje oral y/o escrito, entre los grupos de la muestra de Melilla representantes de la Cultura Islámica y Occidental no presentan diferencias significativas, es decir, las variables valores y cultura son independientes.*

— LA HIPÓTESIS 2: pretendía demostrar que esta dependencia entre valores expresados y la cultura de cada sujeto, era mayor cuanto mayor era la edad de los sujetos, lo que sustentaba el carácter evolutivo (Kohlberg, 1976) de la internalización (Berger y Luckmann, 1986) y captación de los valores, así como la necesaria adaptación de la intervención intercultural a los distintos niveles educativos de los alumnos y a los agentes educativos (padres y profesores). Esta hipótesis se formuló como sigue:

H.2. *Las diferencias de frecuencias de categorías de valor expresadas en el lenguaje oral y/o escrito de los grupos de la muestra de Melilla representantes de la Cultura Islámica y Occidental, serán más significativas al aumentar la edad, es decir, la dependencia de las variables valores y cultura aumentará al aumentar la edad de los sujetos.*

1. LA HIPÓTESIS 3: trataba de reflejar la existencia, en cada grupo de edad, de valores expresados por los sujetos con independencia de su cultura, lo que nos aseguraba la posibilidad de hallar ese *terreno común* como respuesta intercultural a la conflictividad islámico-occidental en Melilla. Esta hipótesis fue formulada como sigue:

H.3. *Es posible hallar grupos de categorías de valor, por grupo de edad y total de la muestra de Melilla pertenecientes a la Cultura Islámica u Occidental, cuyas frecuencias de expresión en el lenguaje oral y/o escrito no presentan diferencias significativas, es decir, a cualquier edad es posible encontrar alguna categoría de valor que sea independiente de la cultura.*

El tipo de relaciones que expresan estas hipótesis son relaciones descriptivas en base a comparaciones entre las medidas de una variable en dos grupos de sujetos seleccionados según criterios de edad y cultura, por lo que se utilizó el Método de Análisis de Contenido para establecer las frecuencias de expresiones de valor y estadísticos descriptivos: Test de Chi Cuadrado, para determinar la significatividad de las diferencias en dichas frecuencias.

5.3. Las variables de la investigación

No se diferenció entre variables dependientes e independientes, pues esta clasificación hace referencia a las hipótesis que establecen una relación causa-efecto entre las variables (Hayman, 1981). En el caso de las hipótesis descritas anteriormente no se establece relación causa-efecto entre sus variables sino que se trata de medir una

posible relación significativa entre las medidas de una variable dada por grupos de sujetos diferentes y comparar dichas mediciones para poder establecer pautas comunes. Sí, se puede distinguir entre variables medida y variables criterio en la formulación de estas hipótesis:

— **VARIABLES MEDIDA** Son las categorías y subcategorías de valor, que se han cuantificado por sus frecuencias en todos los grupos de sujetos seleccionados y se han comparado estadísticamente. Estas variables se sistematizaron en un sistema de categorías de valor, elaborado en base a una conceptualización teórica del hombre (Gervilla, 1993) y a una conceptualización constructivista del valor; y se concretaron en un sistema codificado de 11 categorías y 34 subcategorías de valor, definidas operativamente y validadas empíricamente (ver Cuadro 2). Todo este proceso permitió medir *los valores* expresados en el lenguaje oral o escrito de cada sujeto.

DIMENSIONES DE LA PERSONA	CATEGORÍAS DE VALOR	SUBCATEGORÍAS DE VALOR	CÓDIGOS
CUERPO	VITALES	Necesidades básicas	V.nb.
		Necesidad de diversión	V.nd.
		Salud e higiene	V.sh.
RAZÓN	INTELLECTUALES/NOÉTICOS	Conocimiento cultural	I.cc.
		Interés instructivo	I.ii.
		Ambiente cultural	I.ac.
RELACIONES AFECTIVAS	AFECTIVOS	Relaciones de familia	A.rf.
		Relaciones de Amistad	A.ra.
		Relaciones de pareja	A.rp.
AFECTIVIDAD/SINGULARIDAD	ESTÉTICOS	Belleza	E.B.
		Actividad Artística	E.aa.
		Felicidad y autonomía	D.fa.
SINGULARIDAD	DE DESARROLLO PERSONAL	Libertad y voluntad	D.lv.
		Cualidades personales	D.cp.
		Opción por el bien	M.ob.
SINGULARIDAD/APERTURA	MORALES/ÉTICOS	Opción por el deber	M.od.
		Grupo social	S.gs.
		Posición Social	S.ps.
APERTURA	SOCIALES	Mejora social	S.ms.
		Bienes materiales	P.bm.
		Bienes sociales	P.bs.
TEMPORALES	TRANSCENDENTES	Religiosos	T.r.
		Ser supremo	T.ss.
		Cambio	C.
ESPACIALES	LUGAR GEOGRÁFICO		G.

CUADRO 2: Sistemas de Categorías de Valor atendiendo a las dimensiones integrales del ser humano

— LAS VARIABLES CRITERIO de los grupos de muestra seleccionados fueron:

1. *La cultura* a la que originariamente pertenecía cada sujeto de la muestra. El criterio utilizado para la inclusión de cada sujeto en una u otra cultura fue, como en el caso de investigaciones anteriores realizadas en Melilla, los apellidos de los sujetos. Para esta investigación se identificaron dos culturas:

1.1. *La Cultura Occidental*, que en Melilla viene representada por el llamado colectivo de origen hispano o etnoeuropeo.

1.2. *La Cultura Islámica*, representada en Melilla por el llamado colectivo de origen bereber (Arroyo 1993; Sánchez y Mesa 1992).

2. Otra variable criterio fue *la edad de los sujetos*. Fueron definidos tres grupos de edad para cada una de las culturas:

2.1. *Niños/as* de 9 a 14 años, que en su momento cursaban el 1^{er} curso del 3^{er} Ciclo de Educación Primaria.

2.2. *Jóvenes* entre 15 y 18 años, que seguían los estudios en 4.º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

2.3.- *Adultos* relacionados con el Sistema Educativo de Melilla, (profesores/as y/o padres/madres de alumnos/as), representantes de la pluralidad de roles profesionales y sociales de la ciudad, con una edad cronológica superior a los 23 años.

6. Técnicas de control cualitativas y cuantitativas aplicadas a la investigación intercultural

Nos detendremos en este aspecto del proceso de investigación porque es el que más polémica sugiere al comparar las perspectivas cualitativas y cuantitativas de la investigación en Ciencias Sociales. Nosotros ilustramos nuestra propia resolución de este dilema aplicando dos procedimientos de corte cualitativo, pero susceptibles de admitir técnicas cuantitativas en su proceder para garantizar mayor fiabilidad y validez en la investigación.

6.1. La triangulación

La triangulación implica reunir variedad de datos, métodos e investigadores para referirlos al mismo problema (Travers 1971). Existen varios tipos de triangulación, pero esta investigación ha optado por la triangulación de investigadores, la triangulación de técnicas de análisis de los datos (Cohen y Manión 1990) y la exploración repetida de los documentos a analizar.

6.1.1. Exploración repetida del material

Una vez fijadas las categorías de valor y definidas las unidades de registro, o indicadores del Análisis de Contenido, fue necesario reconocer objetivamente la presencia o ausencia de esas categorías en los documentos seleccionados. Se trataba de codificar los documentos, en función de las definiciones elaboradas para cada categoría y subcategoría de valor, mediante las exploraciones de todos los documentos. Estas exploraciones fueron realizadas, al menos, dos veces por el investigador principal

con la finalidad de validar empíricamente al Sistema de Categorías de Valor, es decir, se pretendía la adecuación de cada una de las categorías y subcategorías de valor a las expresiones de los sujetos de ambas culturas en Melilla, validando de esta forma el contenido del Sistema de Categorías de Valor en un contexto multicultural real.

6.1.2. La triangulación de investigadores

Se realizaron dos tipos de triangulaciones con los distintos investigadores que colaboraron en el proceso de investigación:

— *Triangulación de codificadores*. Para estimar la fiabilidad de las codificaciones realizadas, se calcula el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coincidían al asignar los códigos de las categorías y subcategorías de valor a las distintas unidades de registro identificadas en los documentos (Fox 1981,732). En nuestro caso, parte de los documentos fueron analizados por tres codificadores diferentes llegando a un porcentaje de acuerdo del 98% en la asignación de códigos e identificación de unidades de registro. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código del Sistema de Categorías de Valor (ver Cuadro 2) a una unidad de registro, traduciendo este número en %.

— *El Juicio de Expertos*. Para estimar la validez del Sistema de Categorías de Valor, este fue sometido al Juicio de Expertos (Nieto Martín 1991). En esta revisión

por expertos se pretendía valorar si las categorías y subcategorías de valor reunían las siguientes características: exhaustivo, excluyente, homogéneo, pertinente, objetivo y productivo (Fox 1981). Los contrastes de los expertos en base a los criterios mencionados permitieron realizar algunas modificaciones y matizaciones oportunas, recogidas en la elaboración final del Sistema de Categorías de Valor (Cuadro 2). Presentamos algunas de estas modificaciones a modo de ejemplo:

1. La subcategoría «interés por el colegio» fue sustituida por «interés instructivo», pues esta última eliminaba la restricción semántica del término «colegio».

2. En la categoría de valor «intelectuales/noéticos» se acordó la necesidad de incluir una nueva subcategoría de valor referida al ambiente o clima cultural, es decir, la familia, el centro y el barrio como agentes de enculturación.

6.1.3. La triangulación de técnicas de análisis

Se aplicaron las siguientes técnicas y procedimientos de análisis de los datos:

— *Descripción etnográfica* (Geertz, 1997) de los hechos del habla y la escritura con respecto al contenido de las categorías y subcategorías de valor que expresaban los distintos sujetos integrantes de los grupos de edad y por culturas.

— *Porcentajes de frecuencias* de las categorías y subcategorías de valor expresadas por los sujetos de Melilla, lo que nos permitió establecer jerarquías de frecuen-

cias de expresión de valores para distintos grupos de edad, por culturas y para la muestra total.

— *El test de Chi Cuadrado*, con el que se analizó las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor, para determinar la independencia de las variables categorías de valor expresadas y cultura, por edades; y poder establecer, con significatividad estadística, las diferencias de los datos contrastados. Para ello, los datos se dispusieron formando tablas de contingencias, que representaban las frecuencias observadas y las esperadas, calculadas, estas últimas, utilizando el «Teorema del Producto de Probabilidad» (Ferguson, 1986, 221).

— *Operación de Minimalización*. Este es un componente del programa AQUAD3.0 (Huber, 1991), que sigue las reglas del Álgebra Booleana y transforma los datos en valores de verdad de una forma binaria (Mayúscula = significativo, minúscula = no significativo). Este tipo de combinaciones de códigos de frecuencias significativas y no significativas nos permitió caracterizar grupos de sujetos por una serie de categorías de valor que tenían presencia significativa y no significativa de valores. A modo de ejemplo presentamos la combinación ViaEdMSPtcG que se adjudicó a los niños/as islámicos y occidentales. Esto significa que tanto los niños islámicos como los occidentales presentaron la misma combinación de valores significativos y no significativos. La combinación fue: presencia significativa de valores vitales (V), estéticos (E), morales (M), sociales (S), productivos (P) y geográficos (G); y presen-

cia no significativa de valores intelectuales (i), afectivos (a), de desarrollo (d), trascendentes (t) y de cambio (c).

6.2. La saturación

La saturación consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins 1989). En esta investigación se pretendía no sólo reunir una cantidad suficiente de datos, sino que estos fueran representativos de una población concreta para extender al máximo sus resultados. Este fue el empeño que animó la descripción de la población y del proceso de selección de la muestra que ahora comentamos brevemente:

6.2.1. La población

Melilla es un ciudad española situada en el norte de África, limita con Marruecos y el Mar Mediterráneo, con una población total de 56.600 habitantes según el censo de 1991 (INE 1991). Diversos estudios descriptivos de su realidad educativa (Sánchez, Mesa y Serrano 1991; Arroyo 1997) caracterizan suficientemente la sociedad melillense y sus implicaciones a nivel educativo. En cuanto a su población, el rasgo más sobresaliente es su diversidad étnica, entendida como «la constatación de grupos de personas o individuos unidos entre sí por lazos comunes de origen geográfico y/o cultura, que se traduce empíricamente en un mosaico de creencias religiosas, tradiciones, estéticas, diversidad de orígenes, principios de acción y de organización social y temporal; en definitiva, pluralidad de necesidades, intereses, percepciones, conceptualizaciones, conocimientos y creencias» (Arroyo 1997, 29).

«El término "población" hace referencia a los respondientes o participantes potenciales de un estudio» (Goetz, y LeComte 1988, 88).

Para la presente investigación, de acuerdo a los objetivos propuestos, la población objeto de estudio que interesaba, estaba delimitada por todos aquellos sujetos residentes en la ciudad de Melilla y relacionados con el Sistema Educativo, bien como clientes (alumnos/as), profesionales docentes (maestros/as y profesores/as) o padres/madres de alumnos/as. Esta delimitación tenía su sentido en las propias finalidades de la investigación, cuya principal intención era el cambio del currículum en Melilla para la interculturalidad Islámico/Occidental.

Bajo las condiciones mencionadas anteriormente, estos sujetos tenían que estar vinculados por apellido familiar bien al colectivo de origen hispano, caracterizado como Occidental o al colectivo origen bereber caracterizado como Islámico. Se utilizó el criterio "apellido familiar" para decidir la pertenencia de los sujetos investigados a la Cultura Islámica y/o Occidental, por ser un criterio objetivo y excluyente que tradicionalmente se utiliza en la sociedad melillense para asignar la pertenencia de sus miembros a un grupo étnico u otro. Además, aplicando el mencionado criterio, se pretendió ser coherente con otras investigaciones realizadas anteriormente en el contexto educativo de Melilla.

6.2.2. Selección de las muestras

En esta investigación se han aplicado técnicas de muestreo porque entendimos que estudiar la totalidad de la población

era muy complejo, excesivamente costoso e innecesario para extraer conclusiones válidas y fiables sobre los objetivos y las hipótesis de esta investigación.

Por las circunstancias de la investigación, esto es, imposibilidad de acceso a toda la población y no pretensión de generalización, se eligió, básicamente, el «muestreo basado en criterio» (Goetz, y LeComte, 1988, 93). Esta técnica de muestreo exige la definición de un conjunto de atributos o dimensiones para definir con precisión los grupos seleccionados. Algunos de estos atributos y dimensiones fueron señalados a la hora de delimitar la población:

— Residentes en Melilla.

— Alumnos/as, maestros/as o profesores/as y padres/madres de alumnos/as.

— Vinculados por apellido familiar a la Cultura Occidental o la Cultura Islámica.

Dentro de esta población, la selección de las muestras siguió el proceso que se explica a continuación:

1.º Para seleccionar la muestra, se estratificó la población en tres grupos de edad. Esta estratificación respondía a tres intenciones básicas:

— Por una parte, hacer manipulable la compleja población delimitada en los criterios anteriores.

— En segundo lugar, tratar de representar por tramos de edad todas las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1976), que son distintas formas evolutivas de asumir los valores.

— Y por último, reflejar la composición de roles del Sistema Educativo atendiendo a edades que pudiesen expresar la asunción de valores por el lenguaje escrito u oral.

Estos grupos de edad fueron:

1^{er} GRUPO: niños/as de los 9 a los 14 años.

2.^o GRUPO: adolescentes o jóvenes de los 15 a los 18 años.

3^{er} GRUPO: adultos mayores de 23 años.

2.^o Para cada grupo de edad se realizó una segunda selección referida al nivel de estudios cursado en los distintos tramos de la enseñanza reglada, con la finalidad de hacer factible la recogida de datos y coherente con los límites de la población, configurando cada grupo de la forma siguiente:

1^{er} GRUPO: Alumnos/as de 1^{er} curso del 3^{er} Ciclo de Primaria.

2.^o GRUPO: Alumnos/as de 4.^o de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3^{er} GRUPO: maestro/as, profesores/as y padres/madres de alumnos/as que desempeñen distintos roles sociales y profesionales.

3.^o Una tercera selección fue necesaria para decidir los Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria de los que se extraerían los grupos de alumnos/as que representarían los grupos 1.^o y 2.^o definidos anteriormente.

En la selección de Centros Educativos se pretendió reflejar la diversidad geográfica, sociocultural y económica de la Ciudad de Melilla, así como las distintas formas de distribución de la población Occidental e Islámica en los distintos centros educativos.

4.^o La cuarta selección definió la muestra definitiva sobre la que se realizaría el vaciado de datos. Se aplicaron criterios de selección de muestra distintos según el grupo de referencia:

1^{er} GRUPO: La muestra definitiva estuvo formada por niños/as de entre 9 a 14 años de edad, cursando el 1^{er} curso del 3^{er} Ciclo de Educación Primaria. En total 20 alumnos/as Islámicos y 19 alumnos/as Occidentales. En este caso el muestreo se realizó por «grupos naturales» (ARY, y otros. 1989,139), respetando la disponibilidad de los maestros/as que se ofrecieron a participar y la colaboración del director del centro.

2.^o GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, cursando 4.^o curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En total 34 alumnos/as Islámicos y 33 alumnos/as Occidentales. En este caso se realizó un «muestreo estratificado» (Ferguson, 1986, 156) en cada Centro de Enseñanza Secundaria con todos los alumnos/as matriculados en 4.^o de ESO.

En cada centro de Sencundaria Obligatoria, del total de alumnos/as matriculados en 4.^o de ESO, se seleccionó una muestra de 24 alumnos/as: 12 caracterizados como Occidentales y 12 Islámicos. La

muestra de un centro resultó más pequeña por la no asistencia de algunos alumnos/as seleccionados el día, que se recogieron los datos.

5.^o La última selección es la que se realizó para definir el 3^{er} grupo de la muestra:

3^{er} GRUPO: la muestra definitiva estuvo formado por 10 adultos entre 23 y 50 años de edad; 5 pertenecientes a la Cultura Occidental y 5 a la Cultura Islámica, todos ellos nacidos en Melilla de segunda y tercera generación, excepto uno, nacido en Rabat. Se distribuyeron por roles sociales y profesionales de la siguiente forma: 2 maestros, 1 director de un centro de Enseñanza Primaria, 2 amas de casa, 1 peque-

ño empresario y comerciante, 1 graduado social, 1 capitán del ejército y escritor, 1 licenciado en filosofía, titular de una academia de enseñanza de inglés, 1 estudiante de 3.^o de magisterio y ama de casa.

La selección de los sujetos que integran esta muestra estuvo fuertemente condicionada por la disponibilidad de los mismos, pero en todo momento se ofreció la oportunidad a aquellas personas con un cierto conocimiento de la cultura melillense y que por su rol social podrían ser exponente de la variedad de modelos de asimilación de la Cultura Occidental e Islámica en Melilla.

El Cuadro 3 recoge la muestra definitiva de 116 sujetos y su composición.

GRUPOS:	OCCIDENTALES	ISLÁMICOS	TOTAL
G 1. ^o NIÑOS/AS	19	20	39
G 2. ^o JÓVENES	33	34	67
G 3. ^o ADULTOS	5	5	10
TOTAL	57	59	116

CUADRO 3: Muestra de sujetos de Melilla y su composición

7. Integración de perspectivas cualitativas y cuantitativas en las conclusiones de la investigación intercultural en Melilla

En este apartado sintetizaremos algunas conclusiones de esta investigación:

— Con respecto a las hipótesis es importante señalar que se confirmó la hipótesis 2.^a y 3.^a quedando refutada la hipótesis 1.^a Lo que viene a confirmar que efectivamente las variables sistema de valores y cultura Islámico u Occidental son variables dependientes para la población definida en Melilla, que esta dependencia

aumenta con la edad y que, sin embargo, a cualquier edad es posible hallar valores que los sujetos expresan con independencia de su cultura.

— Otra conclusión fue la obtención de un Sistema de Categorías de Valor en base a un Modelo Teórico Integral de Hombre, altamente operativizado y validado empíricamente en un contexto multicultural concreto, que puede tener aplicaciones interesantes en el campo curricular.

— En cuanto al orden en los porcentajes de frecuencia de las categorías de valor señalar:

• Que este es casi idéntico en los jóvenes islámicos y occidentales de Melilla.

• Que tanto islámicos como occidentales colocan en los últimos puestos de frecuencia los valores estéticos y trascendentes, excepto en la muestra de adultos islámicos.

• Que en los primeros puestos siempre se hallan los valores vitales y productivos en los niños tanto islámicos como occidentales, los valores de desarrollo y afectivos en los jóvenes y los intelectuales en los adultos.

— Los contrastes más importantes en el orden de frecuencia por culturas se hallan:

• En los valores intelectuales y morales siendo más frecuentes en los islámicos y concretamente las subcategorías de interés instructivo así como la opción por el debe, sin embargo en los occidentales siempre son más frecuentes los valores estéticos, afectivos, geográficos y de cambio.

• En los valores sociales, que predominan en los islámicos la subcategoría posición social mientras que entre los occidentales es más frecuente las subcategorías de mejora social y el grupo social.

• En cuanto a los valores trascendentes, predominan entre los islámicos la subcategoría religiosos frente a los de ser supremo en los occidentales.

— En cuanto a valores significativos y no significativos, para los islámicos son significativos los valores afectivos, de desarrollo y morales y son significativos los

valores sociales y geográficos. En los occidentales son valores significativos los valores sociales y geográficos y son significativos los valores afectivos, de desarrollo y morales.

Finalmente, con respecto al problema que motivó esta investigación: valores que fundamentasen el Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla para dar respuesta la necesidad de encontrar un *terreno común* para resolver los conflictos multiculturales Islámico-Occidentales en Melilla se resolvió integrando las perspectivas diferentes de los análisis de valores ofrecidos por esta investigación.

Así pues, se concluyó que el sistema de valores para fundamentar el Currículum Intercultural Islámico-Occidental de Melilla debería contemplar, entre otros, los valores que formarían el *terreno común* de los sujetos tanto Islámicos como Occidentales, estos fueron: *los valores vitales, los valores productivos, los valores de desarrollo y los valores afectivos*, porque:

— Se comprobó que estos valores ocupaban los primeros lugares en el orden de frecuencia de valores en los niños/as, jóvenes y en la muestra total de Melilla con independencia de la cultura.

— Estos valores siempre formaron parte de los valores que no presentaron diferencias significativas en el Test de Chi Cuadrado de las muestras de niños/as, jóvenes o en la muestra total. Lo que nos sugirió que toda la muestra de Melilla, fundamentalmente los niños y los jóvenes, compartían la misma jerarquía y significación para estos valores.

— Este era el grupo de valores más apropiado para conectar los aprendizajes con el mundo experiencial de los alumnos/as; uno de los principios básicos que se deduce del modelo teórico que sustenta el Currículum Intercultural.

Esta investigación ha permitido identificar igualmente grupos de *valores en conflicto* así como los valores que deben marcar *las finalidades* del Currículum Intercultural en Melilla (Arroyo 1998), igualmente deducidos de la integración de análisis realizados en esta investigación.

Dirección de la autora: Rosario Arroyo González. Dto de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071- Granada.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 9.VII.1999.

Notas

[1] Diferenciamos entre Currículum Multicultural y Currículum Intercultural porque el primero supone una toma de conciencia del valor de la diversidad étnica, mientras que el segundo implica un compromiso con un proyecto de hombre de acuerdo a valores que favorezcan y propicien esa diversidad; por lo tanto el Currículum Multicultural es descriptivo de realidades educativas y el Currículum Intercultural implica diseño y acción para superar esa realidad ... para más información ver ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997) Educación Intercultural, pp.327-342., en LOU ROYO, M.^a A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coords.) Bases psicopedagógicas de la educación especial, (Madrid, Pirámide).

[2] Grupo de intelectuales relacionados con el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt creado en 1922. Sus miembros más destacados tuvieron que exiliarse a la llegada del nazismo al poder en 1933. El instituto se volvió a instalar en Alemania tras la Segunda Guerra Mundial. La Escuela de Frankfurt elabora la Teoría Crítica, de inspiración marxista, que socaba duramente la fundamentación ideológica tanto del positivismo como del marxismo ortodoxo. Frente al

positivismo, rechaza la independencia de la ciencia con respecto a los valores. Frente a la teoría marxista tradicional, centrada en el determinismo de las estructuras económicas, se centra en el determinismo de las superestructuras ideológicas y culturales. *Diccionario de la Ciencias de la Educación* (1988²) (Madrid, Santillana).

[3] La Multicultural es un término que prolifera en Estados Unidos cuando la existencia de diferentes grupos étnicos en la sociedad y los sistemas educativos «cala», desde la perspectiva de la diversidad, las conciencias de los sectores implicados en la educación. Junto al desarrollo del concepto de multiculturalidad, se planteó en Europa el concepto de interculturalidad, aceptado por el Consejo de Europa porque parece recoger mejor sus intereses por la educación democrática, la igualdad de oportunidades, la consideración tanto de las diferencias como de las semejanzas, el pluralismo y el enriquecimiento mutuo. Se entendió a su vez que 'multicultural' era un término que describe situaciones para la toma de conciencia y el cambio de actitudes, mientras que 'intercultural' se refiere a un proceso y a una acción e indica la interdependencia entre las diferentes partes que componen nuestras sociedades; no sólo es un punto de referencia sino también un método y una estrategia para la acción futura. Para más información ver ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997) De la multiculturalidad a la interculturalidad. Dos formas diferentes de hacer educación, pp.11-31, en *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural* (Melilla, Ayuntamiento de Melilla).

[4] La autora citada recoge las aportaciones de autores como, KING, A. y SCHNEIDER, B. (1991) *La primera revolución mundial*. (Barcelona, Plaza Janés); MC CARTHY, C. (1994) *Racismo y cultura. La igualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea* (La coruña, Morata y Fundación Paideia); CARBONELL, F. (1995) Actitudes actuaciones socioeducativas de los inmigrantes extracomunitarios y sus familias, pp:53-74, *Revista de Educación*, 307; ALLEMAN-GHIONDA, C. (1995) Managing cultural and linguistic plurality, pp.41-51, en *West-European Education. Obstacles, patterns and Innovations, European Journal on Intercultural Studies*. 6:2.

[5] El informe de esta investigación se puede consultar en ARROYO GONZÁLEZ, R.(1998) *Propuesta valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla* (Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Granada).

- [6] El Modelo Ecológico en el Currículum Intercultural ha sido desarrollado por ARROYO GONZÁLEZ, R. y TORRES MARTÍN, C. (1998) La gestión de un Currículum Intercultural: El caso de Melilla, *Ponencia presentada en las III Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* celebradas en Granada los días 14,15,16 y 17 de Diciembre de 1998 (en prensa). Igualmente la conflictividad multicultural de Melilla ha sido destacada en diversos estudios: el segregacionismo y fracaso escolar en Melilla en ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural*. (Melilla, Ayuntamiento de Melilla). Sobre el bilingüismo y la diglosia en Melilla ver: MESA FRANCO, M.^a C. (1989) Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación Descriptiva en el Medio Escolar de Melilla, pp.10-12, *Almina. Revista de Educación*. 12; SÁNCHEZ, S. y MESA, M.^a C. (1996) Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla (Granada., Laboratorio de Estudios Interculturales) y ARROYO GONZÁLEZ, R. (1998). *Factores asociados a la diglosia: El caso de Melilla*. Comunicación presentada en la III Jornadas de ANDE celebradas en Granada (en prensa). Sobre los estereotipos en Melilla existe un estudio realizado por MESA FRANCO, M.^a C. (1988): Estereotipos culturales, pp.53-78, *Publicaciones*, 13-14. Un estudio sobre los conflictos multiculturales de carácter más general fue realizado por SÁNCHEZ, S. y ARROYO, R. (1998): Los conflictos en las sociedades y contextos educativos multiculturales, pp.323-334, en LORENZO DELGADO, M., ORTEGA CARRILLO, J. A., y SOLA MARTÍNEZ, T. (coors.) *Enfoques en la organización y Dirección de Instituciones educativas Formales y no Formales* (Granada, Grupo editorial Universitario).
- [7] Distintas disciplinas se han ocupado del valor, podemos identificar Teorías Axiológicas, que se clasifican en Subjetivistas entendiendo el valor como estados psicológicos del ser humano sean de naturaleza emocional o ideal; las Objetivistas, que entienden el valor como real e independiente al ser humano y, por último, las Teorías Integradoras que aseguran que el valor se da en lo objetivo y en lo subjetivo. Por su parte la Psicología y la Sociología también se ocupan del valor para tratar de comprender cuál es su función en el comportamiento, estructura cognitiva del hombre y cómo se aprende o transmite, elaborando teorías sobre el valor desde el Conductismo Social y el Cognitivismo y constructivismo. Finalmente la Antropología se ha ocupado de la expresión cultural del valor y su función adaptativa, utilizando métodos etnográficos para su estudio. En base a las distintas aportaciones sobre el valor nosotros lo definimos como «*entidades objetivadas en los sistemas de significado de la cultura y subjetivadas en los procesos de captación cognitiva, relacional y de desarrollo de la persona; sustentados por compensaciones emotivas, de carácter personal y social*». Esta conceptualización de valor tiene una serie de implicaciones en el desarrollo de la persona y la sociedad que los justifican como el fundamento de la educación intercultural porque los valores, así entendidos, se organizan en estructuras de conocimiento al ser captados en las relaciones intersubjetivas y procesos de socialización, constituyendo ideales de vida desde opciones libres de la voluntad personal y grupal. Son la fuente de la identidad personal y comunitaria, que configuran el autoconcepto orientando el comportamiento y la conducta, y por último los valores son expresados en las estructuras sociales y formas culturales. Por todo ello, en los valores se halla el origen de motivación intrínseca para cualquier proceso de cambio.
- [8] Algunas de las investigaciones sobre valores revisadas podemos encontrarlas en BARTOLOMÉ PINA, M. (1982). Análisis de valores a partir de documentos educativos, en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Modelos de investigación educativa*. pp. 247-293. (Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona); GERVILLA CASTILLO, E. (1985). *Los valores en la educación de los adolescentes*. (Granada. Ave-María); BRAITHWAITE, V. A. y SCOTT, W. A. (1991). *Values*, pp.661-753, en ROBINSON, J. P., SHAVER, P. R., Y WRIGHTSMAN, L. S. (eds) *Mesures of Personality and Psychological Attitudes* (San Diego, Academic Press); ÁNDRES ORIZO, F. (1991) *Los nuevos valores de los españoles* (Madrid, SM); DONOSO, T. (1992) *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis Doctoral Inédita. (Universidad de Barcelona); VILLALAIN BENITO, J. L., BASTERRA PEREZ, A. y DEL VALLE LÓPEZ, J.M. (1992) *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores*. (Madrid. SM.); PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.^a, MARÍN IBÁÑEZ, R. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1993). *Los valores de los niños españoles 1992*. (Madrid, SM.); LLOPIS BLASCO, J. A. (1994) *Los valores en la reforma del Sistema Educativo Español. Estudio para una educación en valores*. Tesis Doctoral (Microfichas) (Valencia, Universidad de Valencia. Servei de Publicacions); CABRERA, F., ESPIN J. V., MARÍN, M.^a A. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1995). *Análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria*, pp.109-121. Comunicación presentada en el VII Seminario Nacional de Investigación Educativa. (Valencia). AIDIPE; CASARES GARCÍA, P. M. (1995). *Test de valores: un instrumento para la eva-*

luación, pp:513-537, *revista española de pedagogía*. 202, PENAFIEL MARTÍNEZ, F. (1996): *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral (Microfichas). (Granada, Universidad de Granada); CALVO DIAZ, A. (1996). *Valores en los jóvenes de fin de siglo*, pp. 109-121. *Aula Abierta*. 67.

- [9] En la dinámica social del contexto multicultural de Melilla, si bien se pueden identificar otros grupos étnicos como son los hebreos, gitanos e hindúes, destacan por su conflictividad las relaciones entre la etnia que hemos caracterizado como occidental, de origen hispano, y la etnia islámica, de origen bereber. Entendemos que estos conflictos no son más que el reflejo de la realidad mundial, que experimenta una nueva tensión entre el Islam y Occidente. Sin embargo en ambas culturas se identifica una esencia humanizante expresada en la 'Sharía', o Ley Islámica, y los Derechos Humanos, desde donde es posible hallar un *terreno común* que permita la convivencia en la diversidad, el progreso compartido y la superación de los conflictos. Partimos pues de la premisa de que ese *terreno común* necesario para la resolución de conflictos islámicos-occidentales en el contexto de Melilla no puede ser otro que la captación de dos tipos de valores o significados culturales: aquellos que son fuente de diversidad e identidad cultural, y aquellos otros que surjan del sentido de igualdad y compromiso por la dignidad universal del hombre. Este *terreno común*, es llamado «*consenso básico minimal sobre valores, normas y actitudes*» en HANS KUNG. (1990) *Proyecto de una ética mundial*, pp.46ss (Madrid, Trotta).

Bibliografía

- AGUADO ODINA, T. (1997) Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial, pp.235-245, *Revista de investigación educativa*, 15:2.
- ADORNO, T. W. y otros (1973) *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. (Barcelona, Grijalbo)
- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículum* (Madrid, Akal)
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1993) Melilla: contexto de análisis y reflexión multicultural, pp.49-76, *Emare*, 9.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997) *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural*. (Melilla, Ayuntamiento de Melilla)
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1998) El Currículum Intercultural Islámico-Occidental: Una propuesta desde los valores de cada cultura, pp.959-968, en PÉREZ PÉREZ, R. (coor.) *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. (Oviedo, Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo)
- ARY, D; CHESER JACOBS, L. y RAZAVIEH, A. (1989) *Introducción a la investigación Pedagógica*. (México, McGRAW-HILL)
- BIDDLE, B.J (1989) Teorías, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza, pp.193-148, en WITTRICK M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza*, I. (Barcelona, Paidós)
- BANKS, J. A. (1995) Multicultural Education: its effects on students' racial and gender role attitudes, pp. 617-627, en BANKS, J.A. (ed.) *Handbook of research on multicultural education*. (New York, MacMillan)
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1997) Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa, pp:7-28, *Revista de investigación Educativa*, 1:15.
- BELTRÁN, M. (1979) *Ciencia y sociología*. (Madrid, CIS)
- BENGOA RUIZ DE AZÚA, J. (1997) *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última se la filosofía contemporánea*. (Barcelona, Herder).
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. (Madrid, Amorrortu-Murguía)
- BERICAT, E. (1998) *La integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. (Barcelona, Ariel)
- BUENDÍA EISMAR, L. (1993) *Análisis de la investigación*

- educativa. (Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad).
- CARR, W. y KEMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. (Barcelona, Martínez Roca).
- COHEN, L. y MANIÓ, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. (Madrid, La Muralla).
- COMTE, A. (1943) *Selección de textos*. (Buenos Aires)
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986) *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. (Madrid, Morata).
- CRISTINO GARRIDO, J. (1998) Max Weber: Revisión crítica de los supuestos epistemológicos de la ciencia social, pp. 5-28. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 11.
- DE LA ORDEN HOZ, A. y MAFOKOZI, J. (1997) Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa, pp.347-359, *Bordón*, 49:4
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1988) Paradigmas de la investigación educativa española, pp.60-77, en DENDALUCE, I. (coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (Madrid, Narcea)
- DEWEY, J. (1978) *Democracia y educación*. (Buenos Aires, Losada)
- DILTHEY, W. (1894) Ideen über sine beschreibende und zergliedernde Psychologie, en *Sitzungsberichten der Königl Preussischen Akademie der wissenshaften*. Berlin.
- DURKHEIM, E. (1956) *Education and sociology* (New York, Free Press)
- ESCUDERO MUÑOZ, M. (1991) La naturaleza del cambio planificado en educación. cambio como formación y formación para y como cambio, pp:19-70, en ESCUDERO, J.M. y LOPEZ, J.(coors) *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. (Sevilla, Arquetipo)
- ESTRADA DÍAZ, J. A. (1997) Identidad y reconocimiento del otro en la sociedad mestiza, pp.11-71, en JIMÉNEZ BAUTISTA, F. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (ed.) *Granada, ciudad intercultural e integradora*. (Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada)
- FERGUSON, G. A. (1986) *Análisis estadístico en Educación y Psicología*. (Madrid, Anaya)
- FEYERABEND, P. (1986) *Tratado contra el método*. (Madrid, Tecnos)
- FISHER, R. A. y YATES, F. (1963) *Statistical tables for Biological, Agricultural, and medical research* (Nueva York, Hafner Publishing Company, Inc)
- FOX, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. (Pamplona, Eunsa)
- FREIRE, P. (1988) *La educación como práctica de la libertad*. (Madrid, Siglo XXI)
- GEERTZ, C. (1997⁸) *La interpretación de la culturas* (Barcelona, Gedisa)
- GERVILLA CASTILLO, E. (1993) Los valores de la LOGSE. Enseñanza de Régimen General, pp.269-289, *revista española de pedagogía*, 195.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) Curriculum y diversidad cultural, pp.99-131, en ETXEBERRIA, F. (ed.) *Educación Intercultural*. (San Sebastián, Ibaeta Pedagogía)
- GOETZ, J. P y LeCOMTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Madrid, Morata)
- GUBA, E. (1978) *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. (Los Angeles. University of California, Center for Study in Evaluation)
- GUBA, E. (1985) The context of emergent paradigm research, pp:79-104, en LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. (Beverly Hills, California, Sage)
- HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y técnica como «ideología»*. (Madrid, Tecnos)
- HANS KUNG (1990) *Proyecto de una ética mundial*. (Madrid, Trotta)
- HAYMAN, J. L. (1981) *Investigación y educación*. (Buenos Aires, Paidós)
- HOPKINS, D. (1989) *Investigación en el aula*. (Barcelona, PPU)
- HORKHEIMER, M. (1972) Traditional and critical Theory, en HORKHEIMER, M; *Critical Theory*. (Nueva York, The Seabury Press)
- HEIDEGGER, M. (1992) *La fenomenología del espíritu de Hegel. Curso del semestre de invierno, Friburgo, 1930-1931*. (Madrid, Alianza Editorial)
- HIRSCHBERGER, J. (1978) *Historia de la filosofía. II*. (Barcelona, Herder)
- HUBER, G. L. (1991) *Análisis de datos cualitativos con*

- ordenador: Principios y manual del paquete de programas AQUAD3.0. (Sevilla, Ed. Carlos Marcelo)
- HUSEN, T. (1988) Research Paradigms in Education, pp:17-20, en KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook*. (Oxford, Pergamon)
- HUSSERL, E. (1913²) *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. (Tubinga, Niemeyer)
- KOHLBERG, L. (1976) Estadios Morales y Moralización. Enfoque cognitivo- evolutivo, pp:33-51, *Infancia y Aprendizaje*, 18.
- KUHN, T. S. (1970²) *The structure of scientific revolutions*. (Chicago, University of Chicago Press)
- KUHN, T. S. (1982⁸) *La estructura de la revolución científica*. (Méjico, Fondo de Cultura Económica)
- LORENZO DELGADO, M. (1995) *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. (Madrid, Ediciones Pedagógicas)
- MEDINA RIVILLA, I. (1996) Bases para la construcción de un curriculum para la paz y la tolerancia, en ORTEGA CARRILLO, J. A. (Coord.) *Educación Multicultural para la tolerancia y la paz*. pp:119-140 (Granada, Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES)
- MERTON, R. K. (1967) On sociological theories of the middle range, pp.39-72, *On Theoretical Sociology* (Nueva York, Free Press)
- MORGAN, G. (1983) *Beyond Method: Strategies for Social Research*. (Beverly Hills, CA, Sage)
- MORGAN, G. (1998) Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Applications to Health Research, *Qualitative Health Research*. Vol 8.
- NIETO MARTÍN, S. (1991) Los valores en los textos educativos de la prensa de Castilla León, *Revista de Ciencias de la Educación*. 120, pp:101-110.
- PEARSON, K. (1982) *The Grammar of Science*. (Londres, Adam and Charles Black)
- PÉREZ SERRANO, G. (1984) *El análisis de contenido en la prensa*. (Madrid, UNED)
- POPPER, C. (1973): *La lógica de la investigación científica*. (Madrid, Tecnos)
- RICKERT, H. (1899) *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. (Freiburg)
- RITZER, G. (1993) *Teorías sociológicas contemporáneas*. (Madrid, McGraw Hill)
- SHULMAN, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, pp.9-91, en WITTRICK M. C. (ed) *La investigación de la enseñanza*, I. (Barcelona, Paidós)
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1995) *La educación en valores*. Conferencia: Acto Final de curso 1995/96. (Melilla, Escuela de Magisterio)
- SÁNCHEZ, S., MESA, M.ª C. y SERRANO, L. (1991) *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. (Granada. Servicios de Publicaciones)
- SÁNCHEZ, S. y MESA, M.ª C. (1992) La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla, pp.178-186, en VV.AA. *Educación Multicultural e Intercultural*. (Granada. Impredisur)
- SCHELER, M. (1960) *Amor y conocimiento*. (Buenos Aires, Sur)
- TRAVERS, R. (1971) *Introducción a la investigación educativa*. (Barcelona, Paidós)
- WINDELBAND, W. (1894) *Geschichte und Naturwissenschaft*. (Strassddurg, Edt Heitz)

Summary: Criteria for the elaboration of an intercultural curriculum in Melilla: a multiple method study

This article tries to illustrate, through an investigation, the methodological possibilities of the complementary education (both, from quantitatives and qualitatives perspectives) applied tod multicultural context. The investigation presented in this article was carried out in the multicultural context of the town of Melilla. With it, the author aims to lay the foundations of the design of an islamic-occidental intercultural curriculum based on the common values of the two cultures. It is also a main purpose

of the article to present the design of this investigation, putting the emphasis on the objectives, hypothesis, variables, procedures and techniques of control (triangulation and saturation). Finally, the author presents the synthesis of the most interesting.

KEY WORDS: Paradigms of investigation, qualitative methodology, quantitative methodology, interculturality, islamic-occidental values, procedures of control.



Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia

por María Esther OLVEIRA OLVEIRA y Miguel Anxo SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En las sociedades europeas las migraciones son un tema de actualidad, pues los movimientos de la población son cada vez más numerosos, plurales y frecuentes como resultado de las facilidades de desplazamiento, así como por las necesidades formativas y laborales. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de sus contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica es la construcción de una sociedad democrática, tolerante y justa. Se habla de minorías, de diversidad, de sociedades heterogéneas en contraposición a la homogeneidad anterior, que supone riqueza pero también problemas y, de ahí, la aparición de programas de intervención desde diferentes marcos: la Unión Europea, los Estados, las Regiones, las Comunidades Autónomas; intentando que las decisiones se adopten de la manera más próxima posible a los ciudadanos implicados favoreciendo el principio de subsidiariedad.

La idea de trasvase poblacional pierde su connotación clásica que la identificaba

con la emigración. Desde la Unión Europea se desarrollan programas tanto de educación y formación dirigidos a favorecer la igualdad de oportunidades del colectivo emigrante, como para garantizar el mantenimiento de los signos de identidad y la promoción social de este colectivo, evitando que los suyos se conviertan en sujetos de segunda categoría. Estos programas formativos (Olveira y Peña, 1996) y culturales se difunden a través de los sistemas educativos de los distintos países, o mediante el concurso activo de la sociedad civil, esto es mediante asociaciones (Aounit, 1993) y comunidades que promueven la transmisión cultural y la mejor integración en el país de acogida.

Con el presente estudio queremos contribuir al conocimiento de la problemática educativa, social y cultural de los hijos de emigrantes españoles en un momento decisivo como el actual, en el que se está construyendo la Unión Europea. Nos interesa el modo en que esta dinámica de construcción puede afectar a las relaciones de este grupo generacional con su «tierra de origen» (Camilleri, 1985). A partir de estos

