

MOJULEMA

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VOL. 4 2020



Depósito Legal: ML-34-2017 ISSN: 2530-934X



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Grupo de Investigación "Innovación Curricular
en Contextos Multiculturales" (HUM-358)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



MODULEMA

Revista Científica sobre
Diversidad Cultural

Volumen 4, 2020

GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN CONTEX-
TOS MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

Dra. M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA

Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)

Dra. Ana María Fernández Bartolomé (Universidad de Granada, España)

D. Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)

Dra. Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)

Dra. M.^a del Mar Ortiz Gómez (Universidad de Granada, España)

D.^a Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)

Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)

Dra. Dimitrinka Níkleva (Universidad de Granada, España)

Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)

Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)

Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)

Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)

Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)

Dra. Francisca Valdivia Ruiz (Universidad de Málaga, España)

Dr. Javier Sánchez Perona (CSIC, España)

Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)

Dr. José Miguel García Ramírez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. María del Carmen Moral Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)



Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Ruth Vilà Baños (Universidad de Barcelona, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Isabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Gustavo Flórez-Mojica (Universidad Popular del César, Colombia)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. José Leonardo Rolín de Lima Severo (Universidad Federal de Paraíba, Brasil)
Mr. Josh d. Prada. (Texas Tech University, Estados Unidos)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
Dra. Katarzyana Poppek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. María Gloria Franco (Universidad de Madeira, Portugal)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molise, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dr. Mohamed Nouri (Instituto de la Paz y los Conflictos, Marruecos)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dra. Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)



Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

ASISTENCIA EDITORIAL

Laura Teresa Gallardo Jiménez (Universidad de Granada, España)

Rocío Madolell Orellana (Universidad de Granada, España)

MAQUETACIÓN Y MONTAJE

D. José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema

Campus Universitario de Melilla

C/ Santander, 1 - 52017 Melilla (ESPAÑA)

Teléfono: +34952698700

Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es

Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

Facebook: <https://www.facebook.com/Modulema>

Pinterest: <https://www.pinterest.es/revistamodulema/>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM358)

Web: <http://hum358.ugr.es/>

ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada

<https://editorial.ugr.es/>

Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada

<http://calidad.ugr.es/>

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada

<https://investigacion.ugr.es/>



 SUMARIO

Editorial

EDITORIAL	1-4
Sebastián Sánchez-Fernández, Francisca Ruiz-Garzón	

Artículos

ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA DE LOS CUENTOS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES	5-23
Melania Martínez-Antequera, Rachida Dalouh, Encarnación Soriano-Ayala	

EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL, ÉTNICA Y SEXUAL. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO “CINEDUKA” EN ESCUELAS BÁSICAS CHILENAS	24-41
José Mela Contreras	

CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA DIVERSIDAD DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL	42-65
Marta Verdejo Muñoz	

HISTORIA DE VIDA DE UNA MUJER ESPAÑOLA CASADA CON UN MARROQUÍ DURANTE EL PROTECTORADO ESPAÑOL	66-87
Cristina Zbida-Pol	

Reseñas bibliográficas

GLOBALIZAÇÃO E GESTÃO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS. PARA MELHOR COMPREENDER A GESTÃO DAS PESSOAS E DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NUM MUNDO COMPLEXO E GLOBAL	88-90
Hélia Augusta Bracons	

ENCUENTROS INERCULTURALES EN SOCIEDADES MULTICULTURALES	91-93
Belén Miño Gil	

Evaluadores

Evaluadores - Volumen 4 (2020)	94
---------------------------------------	-----------

EDITORIAL

“Dentro de veinte años estarás más decepcionado de las cosas que no hiciste que de las que hiciste. Así que desata amarras y navega alejándote de los puertos conocidos. Aprovecha los vientos alisios en tus velas. Explora. Sueña. Descubre.”

Mark Twain

“Nuestras maletas maltrechas estaban apiladas en la acera nuevamente; teníamos mucho por recorrer. Pero no importa, el camino es la vida.”

Jack Kerouac

“¿Por qué hay gente que se cambia de país? ¿Qué la empuja a desarraigarse y dejar todo lo que ha conocido por un desconocido más allá del horizonte? ¿Qué le hace estar dispuesta a escalar semejante Everest de formalidades que le hace sentirse como un mendigo? ¿Por qué de repente se atreve a entrar en una jungla foránea donde todo es nuevo, extraño y complicado? La respuesta es la misma en todo el mundo: la gente se cambia de país con la esperanza de encontrar una vida mejor.”

“Vida de Pi” (2001), Yann Martel

Los niños y adolescentes migrantes, habitualmente llamados menores extranjeros no acompañados (MENA), son un tema candente de nuestro tiempo y especialmente en ubicaciones geopolíticas fronterizas y de tránsito migratorio. La propia denominación ya precisa de algunas matizaciones: En primer lugar, si la aplicamos literalmente, entraría en el colectivo cualquier menor de edad que no fuera documentalmente español o española, sin más restricciones sobre los países de procedencia. Por tanto, niños y adolescentes franceses, noruegos y canadienses, por poner algunos casos, podrían englobarse en este apelativo, cuando es evidente que no nos referimos a ellos. La diferencia semántica entre extranjero e inmigrante es clara, a los MENA no los percibimos ni valoramos como extranjeros sino como inmigrantes, procedentes mayoritariamente del Magreb.

En cuanto a la carencia de acompañamiento, suponemos que se hará referencia a sus circunstancias en el momento de entrar en España o en la Unión Europea, porque si se trata de la manera de desenvolverse habitualmente, es raro ver a un menor migrante en soledad, generalmente van en grupo. Además, en la conceptualización inicial de “menor extranjero no acompañado” se incluía como característica que no estuvieran tutelados por personas o instituciones, lo que, en gran mayoría de los casos, nos llevaría a eliminar el no de la frase distintiva y la N del acrónimo resultante, que probablemente evitaríamos utilizarlo tanto para los niños y adolescentes migrantes como para los extranjeros, ya que en su inmensa mayoría están bajo la tutela de personas mayores o de instituciones con competencias para ello mientras no hayan cumplido los 18 años.

Son diversos los autores que han descrito el perfil y características de estos sujetos. ([Gallego et al. 2006](#), [Kaddur, 2005](#)) generalmente varones de 16 años procedentes de Marruecos y Rumanía, con bastantes hermanos y una madurez mayor a la que corresponde a su edad cronológica, presentan baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas, desestructuración familiar, etc. Pero no podemos englobar en el mismo concepto a todos los menores que llegan a nuestro país, ya que según otros estudios ([Martínez et al. 2009](#)) señalan que hay menores que no entran dentro de este grupo de características anteriormente citados. No siempre son niños provenientes de familias desestructuradas, tal y como también se potencia desde los medios de comunicación españoles. Diversos estudios ([Save the Children, 2005](#); [Martínez et al, 2009](#)) afirman que en sus investigaciones los MENA entrevistados vivían con sus familiares y no abandonados en las calles de los países de donde provienen.

Para ir conociendo un poco más al grupo denominado MENA, autores como [Suarez \(2004\)](#) distingue tres grupos de MENA. Un primer grupo que el autor denomina “menores inmigrantes” formado por menores con vinculación con sus familiares. La característica principal de estos sujetos es que tienen un proyecto migratorio claro. Conseguir la documentación necesaria para vivir de forma regular en España y conseguir un trabajo y/o formación que les permita desarrollar una vida digna.

Un segundo grupo denominado “menores de la calle” con itinerancia transnacional. Proceden de familias altamente desestructuradas y/o marginales. Son niños que se han enfrentado solos a situaciones violentas que han tenido que esquivar o superar. Se caracterizan porque no tienen un proyecto migratorio claro. Muchos de este grupo tienen adicciones a sustancias estupefacientes. No suelen mantener vínculos con la familia. Por último existe un tercer grupo que el autor considera como “menores con mayor problemática personal” son los menores que se han visto involucrados en actos delictivos. Son menores con comportamientos agresivos y conflictivos.

La característica común en estos tres grupos es que tienen un sueño de superación en otro contexto al que pertenecen. Hay una creencia de que si salen de su contexto tendrán mayores posibilidades de superación. Idea errónea forjada por los medios de comunicación y por los propios compañeros de migración. Tristemente son conscientes de esta distorsión cuando llegan a Europa y se dan cuenta de todas las dificultades que existen para poder trabajar legalmente, especialmente por el hándicap educativo con el que llegan. A todas estas complicaciones se le añade la diferencia cultural, lingüística, religiosa, de costumbres, etc. del país al que llegan.

En Melilla la situación de los menores extranjeros no acompañados es muy compleja ([Sánchez et al. 2017](#)). Los menores aunque tienen derecho a ser protegidos por el sistema de atención pública (Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia) muchos de ellos optan por vivir en la calle aspirando a poder colarse en un barco que les lleve a la península. Lo que ellos llaman hacer “risky”. La presencia de estos menores en las calles genera en la población autóctona un clima de desconfianza y de miedo hacia ellos. Son un colectivo cargado de prejuicios. El tema de los MENAS es una problemática con la que las políticas locales y nacionales se enfrentan.

En una época de incertidumbre política como la que estamos viviendo son muchos los partidos políticos y los medios de comunicación los que han utilizado a estos grupos de inmigrantes para generar miedo, alarma social y confusión en la población. Es necesario que se realicen estudios empíricos que presenten soluciones a esta situación de indefensión en la que se encuentran estos menores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gallego, V., Martínez, J. J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I., Valero, M. (2006). La integración social de los Menores Inmigrantes No Acompañados: nuevos retos en la comunidad de Madrid. En V Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Kaddur, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Martínez de Apellaniz, I., Antón Romero, J., Rodríguez Nieto, A. y Atabi Sakia, H. (2009). “La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto”. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 427-439.
- Sánchez Fernández, S.; Milud Ahmed, Y.; Mohamed Abdel-lah, A.; Mohamed Abdelkader, N.; Mohamed Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 1, 121-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6444>

Save The Children. (2005). *Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España* en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores_solos.pdf

Suárez, L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, 2, 35-48.

Sebastián Sánchez Fernández

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM358)

Francisca Ruiz Garzón

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales” (HUM358)

ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS CUENTOS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

ANALYSIS OF THE PROCESS OF READING COMPREHENSION OF STORIES IN INTERCULTURAL CONTEXTS

Martínez-Antequera, Melania⁽¹⁾, Dalouh, Rachida⁽²⁾ & Soriano-Ayala, Emcarnación⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Almería (España)

⁽²⁾ Universidad de Almería. Departamento de Educación (España)

Recibido | Received: 12/02/2020

Aprobado | Approved: 08/04/2020

Publicado | Published: 15/04/2020

Correspondencia | Contact: Rachida Dalouh | rd149@ual.es



[000-0003-4459-3891](https://orcid.org/000-0003-4459-3891)

RESUMEN

Palabras clave

Comprensión lectora

Interculturalidad

Educación Primaria

Diversidad

El propósito de este artículo es conocer cómo recuerda y comprende el alumnado autóctono e inmigrante los cuentos de la cultura occidental y marroquí contados en español, para introducir el trabajo con los cuentos en un currículo intercultural. Se trata de una investigación llevada a cabo con alumnado español y alumnado de origen marroquí de educación primaria, de la zona del poniente almeriense. Para el análisis de la actividad con los niños, se utilizó el mapa de cuentos (cuestionario) y la gramática del cuento (estructura) para desarrollar la comprensión lectora. Estas dos estrategias, además, de servir para investigar sobre la comprensión y recuerdo de textos, nos permiten desarrollar una educación desde una perspectiva intercultural. A través de la comprensión lectora, y más concretamente, la lectura de cuentos, se conocen los valores y la cultura de diferentes países, facilitando y promoviendo la Educación Intercultural. Las escuelas pueden promover la educación intercultural a través de la enseñanza y aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos de las diferentes culturas que conviven en los centros educativos.

ABSTRACT

Keywords

Reading comprehension

Interculturality

Primary education

The purpose of this article is to know how the native and immigrant students remember and understand the tales of Western and Moroccan cultures told in Spanish, to introduce the work with the stories in an intercultural curriculum. This is an investigation carried out with Spanish students and students of Moroccan origin of primary education, from the area of the west of Almeria province. For the analysis of the activity with the children, the story map

Diversity

(questionnaire) and the grammar of the story (structure) were used to develop reading comprehension. These two strategies also serve to investigate the comprehension and recollection of texts, allow us to develop an education from an intercultural perspective. Through reading comprehension, and more specifically, reading stories, the values and culture of different countries are known, facilitating and promoting Intercultural Education. Schools can promote intercultural education through the teaching and learning of values, skills, attitudes and knowledge of the different cultures that are present in schools.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad formada por un abanico amplio de culturas. Los conflictos pueden llegar con la convivencia debido, entre otras cosas, al desconocimiento mutuo de la cultura, valores y tradiciones de los diferentes grupos étnico-culturales. En este contexto, desde las escuelas se deben realizar actividades para que los niños conozcan a sus compañeros, los comprendan y, en general, crear un clima de tolerancia y solidaridad ([Carrasco, 2003](#); [Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz, 2018](#); [Sandoval Manríquez, 2014](#)).

En este sentido, la escuela como institución educativa debe ayudar a que estas culturas se conozcan y se comuniquen entre ellas. “Las escuelas han de dar respuesta a dos grandes dimensiones. Desde una dimensión cognitiva, los estudiantes deben aprender a aprender, y desde una dimensión afectiva deben aprender a vivir juntos” ([Soriano, 2003](#), p. 9).

A este respecto, las obras literarias juegan un papel importante en la transferencia de valores comunes en esta sociedad tan diversa. El principal objetivo de estas obras es entretener, hacer disfrutar al lector, que goce con el argumento, el estilo, la poética del autor; pero, al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores ([Etxaniz, 2011](#)). Así, el lenguaje, tanto oral como escrito, es el principal medio de comunicación que tenemos las personas, y la literatura forma parte de él. A través de ella podemos conocer los valores, identidades culturales y los sistemas sociales de diferentes grupos. Por todo ello, la función básica de la escuela no debe limitarse a la adquisición de conocimientos y habilidades para el individuo, sino, además a obtener valores comunes que mantengan unidos a los individuos mediante el uso del lenguaje, la creencia, la vida, la historia y la cultura de cada sociedad ([Durana & Bitirb, 2019](#)).

De todos los textos el cuento ocupa un lugar importante en la formación literaria de los alumnos en la educación primaria. Así, “Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro” ([Acaso, 2014](#), p. 17). En este mismo sentido, y desde el punto de vista de la lingüística, [Jean](#) (1988, p. 10-11) indica que “los cuentos constituyen

un conjunto lingüístico y cultural fascinante, arraigado en los mismos orígenes de la historia humana (...) altamente revelador de nuestros comportamientos más ocultos”.

Cuando encontramos con una sociedad multicultural como la española, se tiene que llevar a cabo una propuesta educativa que surja de los conflictos comunes en este tipo de sociedades. Esta propuesta es la Educación intercultural. Según el [Colectivo Amani](#) (1994, p.17), es crucial promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, donde se produzca un intercambio de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al mismo tiempo que se busca el enriquecimiento mutuo. En este contexto cada vez más diverso, se evidencia la importancia de la educación intercultural como búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas desde distintas ópticas culturales para posibilitar la convivencia ([Vila, 2012](#), p. 72).

Hacia una educación literaria

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inserta. Actualmente, es un cúmulo de culturas y sólo a través del desarrollo de la capacidad de comunicación se pueden comprender entre sí los miembros que la forman, facilitar el intercambio de pautas culturales y modos de concebir el mundo que nos rodea. Esto exige una actualización de la enseñanza de la lengua y la literatura de modo que siga justificadamente teniendo el papel relevante que antes merecidamente ocupaba, con contenidos, objetivos y tareas distintas, en un mundo cultural también distinto ([Colomer, 1991](#)). La literatura tiene una función socializadora y nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos ([Etxaniz, 2011](#)).

La escuela ha de dar respuesta a la variedad cultural y personal, igualando las oportunidades desde las diferentes situaciones de partida y posibilitando en ella un clima de solidaridad. En este sentido, la lectura es una actividad clave en la educación. La comprensión de un texto es fruto de un conjunto de procesos mentales que tienen como fin la comprensión y valoración del mensaje escrito. Dada la complejidad de los procesos implicados, el dominio de las estrategias lectoras que facilitan la comprensión de un texto será un proceso largo y costoso que deberá ponerse en marcha desde el aula de forma planificada y sistemática, con la implicación de todo el profesorado. Para ello, [Quesada Villalobos \(2017\)](#) sostiene que la literatura infantil y juvenil es una práctica comprometida no solo con la constitución emotiva del niño, sino también con la posibilidad de instituirse como un insumo importante en la educación intercultural, mediante la puesta en práctica de la competencia lectora y el intertexto lector.

De esta forma, los cuentos, por su contenido, su estructura y su vocabulario, son un instrumento fundamental para el desarrollo de habilidades lingüísticas. El niño cuando lee o escucha un cuento se apropia de su vocabulario y de sus estructuras lingüísticas y lo pone en práctica en otras situaciones. Además, el cuento como recurso educativo puede ser una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos. Así, el maestro es el que debe motivar a sus alumnos despertando y aumentando el interés por la lectura y proporcionando una enseñanza apropiada a las características de éstos

“Dentro de la era de grandes innovaciones tecnológicas en la que vivimos, el libro sigue siendo el medio indispensable para acceder a la cultura...Se usa el término animación aplicado al campo sociocultural cuando el objetivo es motivar al individuo a la participación en la vida social para que deje de ser un mero consumidor de bienes culturales y se convierta en sujeto activo y crítico de su propio entorno” ([Martín Rogero, 1994](#), p. 15).

Así pues, debemos emplear la motivación como uno de los principales métodos para que leer vuelva a ser un placer para el alumnado. Si se reconocen en las lecturas, habremos conseguido que los libros dejen de ser algo abstracto y ajeno, que se sientan lectores activos, y como indica [O'Connor \(2016\)](#), que como lectores establezcan relaciones con el texto a partir de las cosas que le son mostradas para llegar a comprender e interpretar su significado.

La comprensión de los cuentos

Los profesores deben seleccionar los textos de lectura teniendo en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, para que éstos sean capaces de crear modelos que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones de aprendizaje. [Molinari Marotto & Duarte \(2007, p. 169\)](#) sostienen que “dentro del área de investigación de la comprensión de textos existe un amplio consenso en cuanto a la importancia del establecimiento de relaciones entre las diferentes partes de una narración”.

Las teorías que se centran en el estudio de la comprensión de cuentos son las llamadas “Gramáticas de los cuentos”. Éstas enfatizan los aspectos estructurales de la narrativa y el conocimiento esquemático que los sujetos tienen de sus principales unidades ([Gárate, 1994](#), p. 36). Se caracterizan por ser los primeros estudios sobre cuentos, sobre todo desde su estructura, con el antecedente de investigaciones antropológicas como la de [Propp \(1928\)](#) y la Gramática del Texto, la función principal de ésta última es especificar la estructura profunda de un texto. Esta estructura está formada por “categorías” que se relacionan entre ellas a través de reglas. A su vez, las categorías están formadas por proposiciones, que son las unidades básicas de un texto.

Posteriormente, son varios los autores y modelos que se enmarcan dentro de la Gramática de los cuentos. Y muchas de estas teorías tratan el tema de los esquemas, así, antes de abordar el tema de las gramáticas, es necesario distinguir entre los dos conceptos.

Tabla 1. *Gramáticas y esquemas de los cuentos*

GRAMÁTICAS	ESQUEMAS
1. Se refieren a la estructura de los cuentos.	1. Se refieren al conocimiento que tienen los sujetos de las estructuras de los cuentos.
2. Describen la estructura narrativa simple mediante un sistema de reglas que generan sus constituyentes fundamentales y las relaciones jerárquicas entre ellos.	2 Se refieren a estructuras de conocimiento que los sujetos usan durante la comprensión y recuerdo de cuentos.

Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva evolutiva se han hecho diversos estudios sobre los procesos de comprensión y recuerdo de cuentos utilizando la gramática de las historias. Los más importantes fueron los de [Rumelhart \(1975\)](#), [Mandler y Johnson \(1977\)](#), [Thorndyke \(1977\)](#) y [Stein y Glenn \(1979\)](#).

El modelo de [Stein y Glenn \(1979\)](#) hace más hincapié en las categorías y las define mejor; predice el recuerdo de la proposición según la categoría a la que pertenece y no según el nivel que ocupa dentro de la jerarquía; las categorías están unidas por conexiones; y, con ello se puede analizar cuentos simples o complejos.

En el caso de las conexiones son las mismas, pero además de describirlas se utilizan como nexo de unión entre categorías, entre las proposiciones que las forman, y entre los episodios que componen el cuento. De este modo, la conexión “y” se utiliza cuando las proposiciones ocurren simultáneamente o cuando no existe ninguna relación temporal, la conexión “*entonces*” se produce cuando una proposición precede temporalmente a otra sin que implique causalidad y la conexión “*causa*” se emplea cuando una proposición influye directamente sobre la que sigue.

Este modelo de [Stein y Glenn \(1979\)](#) consiste en la definición de una serie de reglas gramaticales para estudiar la representación interna de un cuento.

- **Introducción:** La introducción tiene dos funciones, presentar a los personajes del cuento; y presentar el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama. Normalmente va al principio, pero no siempre. Puede aparecer cuando se presenta un personaje nuevo. En algunos cuentos, como en los dos que hemos elegido, puede dividirse en dos subcategorías, “introducción mayor” e “introducción menor”.
- **Suceso:** Puede haber más de un suceso dentro de un episodio. Son acontecimientos naturales, acciones de los personajes, o sus estados internos que inician el episodio. Su función es evocar una respuesta en el protagonista.

- *Respuesta interna*: Es el estado psicológico del personaje después de un suceso. Da lugar a un plan interno. No aparece en todos los cuentos.
- *Ejecución*: son las acciones que el protagonista lleva a cabo para conseguir la meta, dándose algún tipo de consecuencia directa.
- *Consecuencia directa*: tiene dos funciones, una, expresar el logro o no logro de la meta; dos, señalar cualquier otro cambio en la secuencia de sucesos causado por las acciones de los personajes. Puede estar formada por acontecimientos naturales, acciones o estados finales. Inicia la reacción.
- *Reacción*: formada por los sentimientos, acciones y pensamientos de los personajes. Expresa lo que los personajes sienten, piensan o hacen según logran o no su meta. Normalmente va al final del episodio, pero no siempre.

Teniendo en cuenta lo anterior, la estructura narrativa básica en la cual se basa la investigación que presentamos es la propuesta por [Stein y Glenn \(1979\)](#). Los objetivos propuestos son: 1. Conocer si los factores que configuran el contexto social de los individuos influye en la comprensión y recuerdo de los cuentos. 2. Comprobar si la forma en la que los niños recuerdan los cuentos corresponde con los patrones generales de recuerdo encontrados por los investigadores de las “gramáticas de los cuentos”. 3. comprobar si los niños recuerdan más los cuentos de su país porque reflejan más los valores de su propia cultura. 4. Valorar los cuentos como estrategia para la educación intercultural.

MÉTODO

Participantes

Para desarrollar esta investigación hemos necesitado la colaboración de 125 niños procedentes de diferentes colegios del poniente almeriense. Se dividen en dos grupos, según su nacionalidad, 100 niños son españoles y 25 son marroquíes de generación y media. Las edades están comprendidas entre 9 y 12 años, que corresponden a los cursos 4º, 5º y 6º de primaria. Esta actividad se ha llevado a cabo en estos cursos por varias razones. La primera, es que en Secundaria los niños no prestan atención a los cuentos. Los relacionan con cursos inferiores, cosas de niños, y se niegan a realizar estas actividades. La segunda razón, consiste en que se realizamos la actividad con niños de cursos inferiores, los alumnos, sobre todo los alumnos de origen marroquí, pueden tener dificultades a la hora de realizar los cuestionarios por escrito.

Además, la elección de los participantes viene justificada por las características del contexto almeriense. Se trata de una sociedad que ha ido cambiando rápidamente debido a los movimientos migratorios que han ocurrido en las últimas décadas. Por ello, la elección de los sujetos se determinó según la nacionalidad o país de origen del niño o de sus progenitores.

Procedimiento

En esta investigación se trabaja con dos grupos experimentales, uno español y otro marroquí, se les aplica técnicas de comprensión de cuentos y se analizan los resultados. Se diseña y se aplica dos variables independientes: la nacionalidad (española o marroquí) y los cuentos. El resto de variables dependientes coinciden con los objetivos de nuestro estudio y algunas coinciden con las usadas en la investigación de [Milagros Gárate \(1994\)](#) que nos sirve de referente.

- a) *Número de proposiciones recordadas.* La unidad de análisis es la proposición. Se valora con un punto o cero puntos su presencia o ausencia, respectivamente. Cuando hablamos de presencia o ausencia nos referimos a su contenido semántico, no a su literalidad. Es decir, la proposición no tiene que estar palabra por palabra sino en general. Si falta alguna palabra no pasa nada, se puntúa con un uno.
- b) *Proporción de proposiciones por categorías.* Se agrupa el número de proposiciones recordadas por sujeto en cada cuento en torno a las siete categorías de la “Gramática de Stein y Glenn”. Basta con que aparezca alguna de las proposiciones que forman la categoría para que ésta se recuerde. Para poder realizar esto usaremos la primera medida donde vienen todas las proposiciones recordadas.
- c) *Distorsiones.* Se puntúa con 1 si se da y con 0 si no se da. Después se recogen las más frecuentes y se comentan.
- d) *Cuestionario.* Se puntúa con 1 si es correcta y 0 si no lo es. Algunas preguntas son subjetivas, pero se tendrán en cuenta las que más se acerquen a la respuesta correcta.

Para poder realizar la investigación, se ha utilizado dos cuentos que tienen una estructura parecida pero un contenido diferente. La estructura de los dos cuentos es compleja, ya que presentan un gran número de proposiciones, 29 en el primero y 39 en el segundo, unidas entre sí por procedimientos de subordinación, con varios personajes, y con más de una categoría. Los dos han sido modificados y adaptados a la investigación y a los alumnos.

Su contenido es diferente, cada uno presenta un tema o indicios del tema específico del contexto social de los sujetos. Es decir, uno es español y el otro marroquí, pero esto no se les dice a los sujetos, aunque los dos presentan indicios que pueden hacer deducir su origen, como el nombre de los personajes.

Atendiendo a las características del alumnado, con pautas culturales y étnicas específicas tanto de origen como de religión. El primer cuento procede de África del Norte, concretamente de Marruecos, encontrado en una actividad del libro *La escuela almeriense: un espacio multicultural* ([Soriano, 1999](#)). Mientras, El segundo cuento es un cuento popular andaluz llamado “Las aceitunas”, extraído del libro *Cuentos de todos los colores* ([Colectivo Adarra, 1996](#)).

A la hora de realizar la actividad se les explicó que era una actividad más de clase, con una hora de duración aproximadamente. Se les informó antes de nada en qué iba a consistir la actividad para que no hubiera ninguna duda.

Primero se contó el primer cuento, al que tenían que prestar mucha atención. Seguidamente se les dio un folio en blanco para que hicieran el resumen. Cuando terminaron se les pasó un cuestionario donde aparecían preguntas relacionadas con el texto que tenían que responder. Cuando terminaron con el primer cuento se hizo lo mismo con el segundo.

Después de recoger todas las medidas en el programa SPSS, se realizan cálculos porcentuales y diferenciales de las variables estudiadas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados teniendo en cuenta las variables: Proposiciones recordadas, proporción de proposiciones por categorías, distorsiones y cuestionario situacional.

Proposiciones recordadas

Con las proposiciones correctamente recordadas como variable dependiente, los resultados indican diferencias significativas comparando los dos grupos ($p < 0,05$).

Tabla 2. *Proposiciones cuento 1*

PROPOSICIÓN N°	%	%	Sig.
	Marroquíes	Españoles	
1 Había una vez, en un antiguo reino	60	69	0,393
2 Un príncipe llamado Omar Ibn al Jalab	84	97	0,012 *
3 Su pueblo lo quería mucho	36	37	0,926
4 Porque se preocupaba por sus ciudadanos	8	12	0,572
5 Y los trataba como si fueran su propia familia	4	19	0,068
6 Una de las noches, Omar, disfrazado, salió de palacio	48	81	0,001 *
7 Para conocer el estado en el que se encontraba su pueblo	16	27	0,257
8 Y mientras caminaba	8	19	0,190
9 Oyó el llanto de un niño pequeño	24	57	0,003 *
10 Se paró a escuchar	8	14	0,424
11 Y vio a lo lejos unos niños hambrientos	32	68	0,001 *
12 Que pedían a su madre comida.	36	42	0,587
13 La madre los entretenía con una olla llena de agua caliente	28	64	0,001 *
14 Omar volvió a palacio.	44	85	0,000 *
15 Cogió harina y mantequilla	56	90	0,000 *
16 Y se la llevó a la familia.	36	60	0,032 *
17 Llamó a la puerta de la casa	32	37	0,643
18 Y la mujer le abrió algo sorprendida.	20	29	0,368
19 Omar le entregó la harina y la mantequilla	20	23	0,749

PROPOSICIÓN N°	%		Sig.
	Marroquíes	Espanoles	
20 Ante este obsequio la mujer le preguntó:	24	38	0,192
21 - ¿Quién eres, visitante generoso?-	24	38	0,192
22 - Soy Omar, príncipe de los creyentes.	16	34	0,081
23 He sentido la desgracia de vuestro derecho	100	100	1,000
24 Y no he encontrado perdón a mi pecado	100	90	0,121
25 Hasta que no os diese estos alimentos	8	18	0,224
26 Para que comáis antes de dormir.-	8	15	0,363
27 Omar se sentó con la familia	8	32	0,016 *
28 Hasta que comieron todos los niños	20	42	0,043 *
29 Dándole gracias a Alá.	20	45	0,023 *

(* = significatividad)

Como era fácilmente previsible, se dan diferencias entre los dos grupos en cuanto a las proposiciones recordadas. Los niños españoles recuerdan mejor estas proposiciones 2, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 27, 28 y 29. El resto de proposiciones son recordadas casi de igual manera por los dos grupos. Sin embargo, la proposición número 23 es recordada por todos los sujetos de los dos grupos. En líneas generales, los niños españoles reflejan una buena comprensión y un buen recuerdo de las proposiciones del cuento, por lo que es bastante lógico, debido a su superioridad en cuanto a la habilidad lingüística. Por lo contrario, los niños de origen marroquí tienen un recuerdo débil, por disponer de una competencia lingüística deficitaria.

Tabla 3. *Proposiciones cuento 2*

PROPOSICIÓN N°	%		Sig.
	Marroquíes	Espanoles	
1 Había una vez una familia de agricultores	68	79	0,015 *
2 Que vivían en el campo.	32	98	0,246
3 El padre se llamaba José, la madre Carmen y la hija María.	52	78	0,018 *
4 Un día, José decidió plantar en su tierra un brote de aceitunas.	52	95	0,000 *
5 Carmen, su mujer, le dijo:	36	65	0,009 *
6- Oye marido, he pensado una cosa.	4	12	0,243
7 Este brote que has plantado hoy	32	13	0,024 *
8 Nos dará un olivar hecho y derecho dentro de treinta años.	32	44	0,278
9 Cuando crezcan las aceitunas	28	25	0,759
10 Yo las cogeré,	32	48	0,152
11 Tú las llevarás al mercado	20	48	0,012 *
12 Y María, nuestra hija, las venderá.	44	52	0,476
13 Y tú, hija mía, escucha con atención.	4	19	0,068
14 Cuando vendas las aceitunas,	24	44	0,069
15 Las vendes caras. -	36	80	0,000 *
16 - No- dijo José.	12	53	0,000 *
17 - Las venderá a un precio normal. -	24	72	0,000 *

PROPOSICIÓN N°	%		Sig.
	Marroquíes	Espanoles	
18 Carmen, enfadada, le contestó:	16	9	0,307
19 - No, las venderemos al precio más alto	16	12	0,594
20 Porque si no, no ganaremos dinero. -	12	13	0,894
21 El matrimonio empezó a discutir	28	80	0,000 *
22 Mientras su hija los miraba	100	21	0,012 *
23 Sin saber a qué precio debía vender las aceitunas.	100	24	0,007 *
24 Al escuchar los gritos,	8	31	0,020 *
25 Un vecino que pasaba por allí se acercó	32	76	0,000 *
26 Y preguntó qué pasaba.	24	58	0,002 *
27 Carmen le explicó	20	50	0,007 *
28 Que su marido quería vender muy baratas unas aceitunas tan grandes como nueces.	24	40	0,139
29 El vecino, para que no discutieran más, les dijo:	20	61	0,000 *
30- Enseñadme las aceitunas que si me gustan las compro yo.-	24	81	0,000 *
31 Entonces el matrimonio le explicó	16	66	0,000 *
32 Que todavía no las tenían,	16	38	0,038 *
33 Que el brote lo habían plantado esa mañana	4	25	0,021 *
34 Y hasta dentro de treinta años no podrían venderlas.	20	50	0,007 *
35 El vecino, al escuchar esto, empezó a reírse.	16	34	0,081
36- ¿Todavía no tenéis las aceitunas	8	28	0,037 *
37 Y ya estáis discutiendo por el precio?	8	33	0,013 *
38 Pues entonces que haya paz	4	30	0,007 *
39 Y cuando pasen treinta años Dios dirá. -	12	43	0,004 *

En cuanto al segundo cuento, las diferencias entre los dos grupos son altamente significativas ($p < 0,000$) en algunas proposiciones. Se dan diferencias en casi todas las proposiciones 1, 3, 4, 5, 7, 11, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, y 39. EN cambio, en las proposiciones 7, 22 y 23 el recuerdo de los niños de origen marroquí es mejor. En los dos cuentos los niños españoles recuerdan más proposiciones que los marroquíes y sobre todo en el segundo. Eso se debe, seguramente, a que corresponde con su cultura o está más relacionado con su contexto. En cambio, los niños de origen marroquí recuerdan mejor el cuento número 1.

Proporción de proposiciones por categorías

Tabla 4. *Proposiciones por categorías Cuento 1*

CATEGORÍAS	% Marroquíes	% Espanoles	Sig.
Introducción Mayor	84	99	0,001 *
Introducción Menor	36	48	0,283
Suceso 1	52	92	0,000 *
Suceso 2	40	89	0,000 *
Ejecución 1	8	14	0,424

CATEGORÍAS	% Marroquíes	% Españoles	Sig.
Ejecución 2	52	93	0,000 *
Ejecución 3	16	23	0,449
Consecuencia 1	24	29	0,620
Consecuencia 2	24	41	0,118
Resolución	24	69	0,000 *

En cuanto a la proporción de proposiciones por categorías, se encuentran diferencias en Introducción Mayor, Suceso 1, Suceso 2, Ejecución 2 y Resolución. Esta variable está estrechamente relacionada con la anterior y, por consiguiente, era fácilmente previsible, encontrar diferencias significativas entre los dos grupos; siendo el recuerdo de los niños españoles mejor que los marroquíes. Estas diferencias pueden estar relacionadas con la incorporación tardía al sistema educativo español o al hecho de que los inmigrantes asisten a la escuela infantil con menor frecuencia que los autóctonos. Por ello, cabe pensar que una mayor incorporación de los primeros a este ciclo contribuiría a reducir las diferencias entre ambos grupos en primaria y en secundaria.

Tabla 5. *Proposiciones por categorías Cuento 2*

CATEGORÍAS	% Marroquíes	% Españoles	Sig.
Introducción Mayor	76	91	0,040 *
Introducción Menor	52	75	0,025 *
Suceso 1	52	94	0,000 *
Suceso 2	40	57	0,129
Suceso 3	28	79	0,000 *
Suceso 4	8	30	0,025 *
Suceso 5	20	57	0,001 *
Ejecución 1	44	58	0,210
Ejecución 2	40	79	0,000 *
Ejecución 3	20	70	0,000 *
Ejecución 4	16	13	0,697
Ejecución 5	24	84	0,000 *
Respuesta 1	32	70	0,000 *
Respuesta 2	8	20	0,160
Respuesta 3	12	52	0,000 *
Respuesta 4	16	7	0,157
Respuesta 5	100	26	0,004 *
Consecuencia 1	12	13	0,894
Consecuencia 2	32	75	0,000 *
Consecuencia 3	24	79	0,000 *
Resolución	28	77	0,000 *

La utilización de este esquema, nos ha permitido establecer un orden de la mejor o peor categoría recordada por los dos grupos. A primera vista, las pautas de recuerdo por categorías

de los dos grupos son muy dispares. En los niños marroquíes, las categorías más recordadas son Introducción, Suceso, y Ejecución. Las categorías menos recordadas son consecuencia y resolución. En el caso de los españoles, las categorías mejor recordadas son Suceso, Introducción, y después Resolución. Las dos categorías menos recordadas fueron Ejecución y Consecuencia.

Las diferencias fundamentales se reflejan en las siguientes categorías: Introducción Mayor, Introducción Menor, Suceso 1, Suceso 3, Suceso 4, Suceso 5, Ejecución 2, Ejecución 3, Ejecución 5, Respuesta 1, Respuesta 3, Respuesta 5, Consecuencia 2, Consecuencia 3, y Resolución. Todas estas categorías son mejor recordadas por los españoles, menos la respuesta 5 que es mejor recordada por los marroquíes.

En el cuento 2 coinciden el orden de tres categorías, pero la segunda categoría mejor recordada por un grupo suele ser la menos recordada para el otro y viceversa. En definitiva, los niños españoles recuerdan mejor las categorías de los dos cuentos que los marroquíes, pero tanto los niños marroquíes como los españoles recuerdan más categorías del cuento 2 que del cuento 1.

Distorsiones

Con la variable distorsiones no existen diferencias significativas entre los dos grupos ($p > 0,05$). En este caso, los datos reflejan que los niños marroquíes realizan más adiciones y sustituciones que los niños españoles, y los niños españoles confunden más los personajes.

Tabla 6. *Distorsiones Cuento 1*

DISTORSIONES	% Marroquíes	% Españoles	Sig.
Confusión	4	10	0,345
Adición	44	28	0,124
Sustitución	40	33	0,512

En el primer cuento las distorsiones más comunes son:

- Niños de origen marroquí
 - *Confusión*: Confunden menos personajes que los españoles.
 - *Adición*: Algunos niños se inventan diálogos, dicen que los niños hablan; deducen que Omar es marroquí; dicen que al final son todos felices; piensan que Omar es un hombre cariñoso y bueno.
 - *Sustitución*: La palabra que más cambian es “*príncipe*”, que la sustituyen por “*niño*” o “*rey*”. Las otras dos palabras clave son “*mantequilla*” y “*harina*” que las confunden con pan y trigo. Las palabras menos sustituidas son “*pueblo*”, “*palacio*”, “*olla*” y “*llorar*”.

- Niños españoles
 - *Confusión*: Confunden más personajes que los marroquíes, sobretodo nombres y papeles. Las dos más comunes son los nombres de “Alá” y de “Omar”. La mayoría cree que Alá es un personaje más y no lo relacionan con Dios. Otros piensan que Alá y Omar son la misma persona, atribuyendo al primero las acciones del segundo. Y por último piensan que Omar es un niño.
 - *Adición*: De igual modo que los niños marroquíes, los niños españoles inventan diálogos donde hablan los niños, inventan partes del cuento como el final. Incluso, dos alumnos dicen que se hizo una fiesta, y el otro que Omar curó a un niño.
 - *Sustitución*: En el caso de los españoles la palabra clave que ellos más sustituyen es “palacio” que lo hacen por “casa”, “reino”, “castillo”, “pueblo” y “vecinos”. Las otras dos palabras clave, al igual que los niños marroquíes son “harina” y “mantequilla” que las sustituyen por “pan” y “agua”, respectivamente. Otra palabra es “olla” que la sustituyen por “cacerola”, mientras que los marroquíes la sustituyen por “plato”.

Tabla 7. *Distorsiones Cuento 1*

DISTORSIONES	% Marroquíes	% Españoles	Sig.
Confusión	20	16	0,634
Adición	48	30	0,090
Sustitución	12	37	0,017 *

Respecto a las distorsiones en el cuento 2, se da una gran similitud entre ambos grupos, que es interrumpida por la categoría sustitución de palabras clave ($p < 0,017$). Los datos expuestos en la tabla 6 reflejan que los españoles sustituyen más que los marroquíes; sin embargo, los marroquíes confunden más los personajes y añaden material erróneo. De hecho, es normal que ocurra porque estas dos confusiones suelen darse a la vez.

En el cuento 2 las distorsiones más comunes son:

- Niños de origen marroquí
 - *Confusión*: Lo que más confunden son los nombres que conlleva al intercambio de acciones de los personajes.
 - *Adición*: Está relacionada con la confusión de los personajes y sus acciones. En algunos casos aparecen personajes que no aparecen en el cuento.
 - *Sustitución*: No hay apenas. Las tres palabras clave que hemos encontrado son “agricultores”, “campo” y “brote” que han sido sustituidas por “campesinos”, “pueblo” y “hueso”, respectivamente.
- Niños españoles

- *Confusión*: igual que en el caso de los niños marroquíes, los niños españoles confunden los nombres y a su vez cambian las acciones de los personajes.
- *Adición*: añaden mucha información trastocada o inventada, la primera debida a lo dicho anteriormente. Se inventan muchos diálogos y suponen que la familia es pobre. En uno de los casos llegan a decir que hay dos vecinos y cada uno dice una cosa.
- *Sustitución*: los niños españoles sustituyen muchas más palabras claves que los marroquíes, por eso encontramos esa diferencia significativa. Las dos palabras claves más sustituidas son “brote” y “aceitunas”. La primera es cambiada por “semilla”, “broche”, “mata”, “planta”, y “árbol”. La segunda se confunde con “olivas” y “olivar”, y en algunos casos con “nueces”.

En líneas generales, se da un gran paralelismo entre los dos grupos. Tanto los españoles como los marroquíes cometen casi la misma cantidad de distorsiones en los dos cuentos, pero los marroquíes tienen un porcentaje algo más elevado.

Cuestionario situacional

En cuanto al cuestionario situacional, encontramos significatividad en todas las preguntas, excepto en las dos últimas.

Tabla 8. *Cuestionario situacional Cuento 1*

PREGUNTAS	%		Sig.
	Marroquíes	Espanoles	
¿Dónde crees tú que pasaba esto que acabo de contar?	44	72	0,008 *
¿Qué personajes aparecen en el cuento?	72	99	0,000 *
¿Cómo te los imaginas? Descríbelos.	64	83	0,037 *
¿Qué hace Omar una de las noches?	48	79	0,002 *
¿Qué es lo que ve?	48	92	0,000 *
¿Por qué crees tú que vuelve a palacio?	56	86	0,001 *
¿Qué hace después?	48	88	0,000 *
¿Qué quiere decir que una persona es generosa?	36	94	0,000 *
¿Crees que Omar lo es?	40	90	0,000 *
¿Crees que al final del cuento todos son felices?	64	97	0,000 *
¿Por qué?	44	90	0,000 *
¿Conoces algún otro cuento parecido?	28	27	0,920
¿Cuál?	16	18	0,815

A las preguntas referidas al conocimiento del mundo obtenido por experiencias personales, el propio cuento u otros cuentos diferentes, las respuestas, fueron estas:

- Niños marroquíes: Casi todos los niños respondieron sí a la cuestión 12, pero cuando se preguntó por los cuentos, los títulos a los que hacían referencia eran de cuentos

Europeos, como “*El patito feo*” y “*El ratoncito Pérez*”, que además no tenían nada que ver con el cuento 1. Se les preguntó si conocían cuentos de su país y respondieron que no.

- Niños españoles: La respuesta a la pregunta 12 es positiva en casi todos los casos, pero a diferencia del otro grupo, los niños españoles ponen más ejemplos de cuentos, tanto europeos como árabes y que algunos guardan relación con el cuento 1. Estos cuentos son “*Aladín*”, “*La reina de Calafia*”, “*El rey Midas*”, “*el ave del paraíso*”, “*la sombra de los pobres*”, “*el soldadito de plomo*”, “*el príncipe de Egipto*”, “*Los tres mosqueteros*” o “*Robin Hood*”.

El resto de preguntas están divididas en dos bloques:

- Bloque 1: Preguntas referidas al conocimiento del mundo obtenido por experiencias personales, el propio cuento u otros cuentos distintos.
- Bloque 2: Preguntas donde el sujeto tiene que hacer inferencias a partir de la información proporcionada por el propio cuento.

Tabla 9. Preguntas divididas en bloques

PREGUNTAS	% Marroquíes	% Españoles
Bloque 1	42	71,37
Bloque 2	54,4	88,8

Podemos comprobar que los niños españoles tienen una puntuación mucho más alta que los niños marroquíes, y que los dos grupos puntúan mejor en las preguntas del segundo bloque que en las del primero.

Tabla 10. Cuestionario situacional Cuento 2

PREGUNTAS	% Marroquíes	% Españoles	Sig.
¿Dónde crees tú que pasaba esto que acabo de contar?	52	79	0,006 *
¿Qué personajes aparecen en el cuento?	72	98	0,000 *
¿Cómo te los imaginas? Descríbelos.	40	78	0,000 *
¿En que trabajan los personajes?	68	92	0,001 *
¿Qué plantan en la tierra?	60	95	0,000 *
¿Se enfada alguien en el cuento?	64	95	0,000 *
¿Quién y por qué?	64	91	0,001 *
¿Crees que llevan razón	16	80	0,000 *
¿Qué quiere decir que una persona es avariciosa?	24	86	0,000 *
Crees que los personajes lo son	16	76	0,000 *
¿Crees que al final del cuento todos son felices?	60	94	0,000 *
¿Por qué?	28	77	0,000 *
¿Conoces algún otro cuento parecido?	20	21	0,913
¿Cuál?	8	15	0,363

Igual que en el caso anterior, se hallan diferencias significativas en todas las preguntas menos en las dos últimas. Si analizamos las dos últimas preguntas como en el cuento 1, tendremos los siguientes resultados:

- Niños marroquíes: Son menos los ejemplos que en el cuento 1. Ocurre lo mismo que en el caso anterior. Los dos cuentos a los que hacen mención son “La casita de chocolate” y “La mujer chivata”.
- Niños españoles: Mencionan más cuentos que los marroquíes como “Las judías mágicas”, “La cerillera” o “La lechera”.

El cuestionario según los bloques:

Tabla 11. Preguntas divididas en bloques

PREGUNTAS	% Marroquíes	% Españoles
Bloque 1	29,33	67,33
Bloque 2	65,6	94,2

Analizando los resultados, se observa similitud con el cuento 1, los niños españoles responden mejor a las preguntas que los de origen marroquí. Pero, si comparamos los dos cuentos según los bloques vemos que los resultados son diferentes. En el cuento 1, tanto españoles como marroquíes contestan mejor las preguntas del bloque 1, pasa lo contrario en el cuento 2, donde obtienen mejores resultados en las preguntas que se refieren al bloque 2. Por ello, se deduce que:

- Los niños marroquíes, según la puntuación obtenida en el cuestionario, poseen unos conocimientos del mundo mucho más limitados que los españoles. Su puntuación en las preguntas del bloque 1 lo demuestran, ya que responden mejor a las que se refieren a su cultura.
- En el caso de los españoles se demuestran que, además, de tener habilidades de comprensión lectora, ya que su puntuación en los dos cuentos en las preguntas que se refieren al bloque 2 es muy alta; también demuestran tener un conocimiento amplio no solo de su cultura y de otras, sino también de otros cuentos.

CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos podido comprobar que existen diferencias entre el alumnado español y el alumnado de origen marroquí usando un instrumento educativo y a la vez lúdico como es el cuento. Desde la psicología cognitiva, más concretamente, desde la “Gramática de los Cuentos”, se estudia la comprensión de textos, uno de los objetivos básicos de la educación, no sólo desde el área de la lengua y literatura, sino del resto de áreas que forman el currículo de la Educación Primaria. A través de la comprensión lectora, y más concretamente, la lectura de cuentos, se conocen los valores y la cultura de diferentes países, facilitando y

promoviendo una Educación Intercultural. Por todo ello, las escuelas deben promover una educación intercultural que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos de las diferentes culturas que conviven en los centros educativos.

Del estudio tiene implicaciones en el ámbito educativo entre las que destacamos las siguientes:

- a) Los niños españoles de esta investigación recuerdan y comprenden mejor los dos cuentos que los niños marroquíes, por lo que estos últimos poseen un esquema prototípico más alejado o más débil que los primeros.
- b) No existe un patrón universal de esquema de los cuentos, ya que ninguno de los sujetos recuerda las categorías en el mismo orden.
- c) El número de confusiones de personajes se da en los cuentos que no pertenecen a las culturas de los grupos, debido posiblemente a la poca familiaridad con los personajes.
- d) Lo mismo ocurre en el caso de las sustituciones, pero su número no influye en la comprensión del cuento porque aparecen en los cuentos mejor recordados por cada grupo.
- e) Los niños de origen marroquí que han participado en este estudio poseen un conocimiento específico del mundo más limitado que los niños españoles, según se aprecia en sus respuestas.
- f) Estos niños también tienen dificultades a la hora de hacer inferencias sobre la información que proporciona el cuento, debidas posiblemente al poco contacto que tienen con este tipo de actividades y de textos.
- g) El hecho de que los niños marroquíes recuerden peor y sus puntuaciones sean más bajas en todas las variables puede deberse a las siguientes cuestiones: 1) el castellano no es la lengua materna (En sus casas, puede que hablen árabe o cualquier otro dialecto); 2) La actividad no fue realizada por su profesora habitual; 3) El contexto donde viven los/as niños/as marroquíes, las actividades que realizan en su tiempo libre, y las relaciones interpersonales que practican hayan ocasionado un conocimiento del mundo limitado.

En definitiva, en un contexto como el español, este estudio ofrece aportaciones relevantes en cuanto al valor de educación intercultural en fomentar la comprensión de los cuentos de origen diferente. A pesar de que los niños recuerdan más los cuentos de su país de origen porque reflejan más los valores de su propia cultura, que los de la otra. Los resultados sugieren que las actividades asociadas al proceso de comprensión y recuerdo de cuentos facilitan la integración del alumnado de origen inmigrante y favorecen actitudes como la empatía, la comprensión y la aceptación del otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2014). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*(330), 99-136.
- Colectivo ADARRA (1996). *Cuentos de todos los colores*. Bilbao.
- Colectivo AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Durana, E., & Bitirb, T. (2019). Increasing Awareness on Dede Korkut and His Stories: An Action Research. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 12(Issue 1), 37-45.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos*(7), 73-83.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Jiménez-Rodrigo, M.L., Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (71).
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Mandler, J.M., Johnson, N.S.(1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recalls. *Cognitive Psychology*, (9), 111-151.
- Martín Rogero, N. (1994). *Animación a la lectura: ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Editorial Popular.
- Molinari Marotto, C.; Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*(10), 163-183.
- O'Connor, F. (2016). *Para escribir cuentos*. Recuperado de: <http://textosblog2013.blogspot.com.es/2013/11/el-arte-del-cuento-flannery-oconnor.html>
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1987.
- Quesada Villalobos, M. P. (2017). Literatura e interculturalidad: experiencias didácticas en el centro de literatura infantil. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoeste*, 19(40), 68-85. doi: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>
- Rumelhart, D.E.(1975). Notes on a schema for stories, en D.G. Bobrow y A. Collins. *Representation and understanding: studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 12(41). Proyecto Juventudes. 153-178.
- Soriano, E. (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La muralla.


Martínez-Antequera, M., Dalouh, R. & Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 5-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.13628>

Soriano, E. (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Almería: Instituto de estudios almerienses.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.V. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J. Ablex.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77-110.

Vila, R. (2012). *¿Cómo educar en competencias interculturales?* España: GREDE.

Autores / Authors	Saber más / Toknow more
<p>Melania Martínez-Antequera Profesora del CEIP Nueva Andalucía, Adra, Almería</p>	<p> 0000-0002-2600-4064</p>
<p>Rachida Dalouh Doctora por la Universidad de Almería. Actualmente, es profesora Sustituta Interina (PSI) en la Universidad de Almería en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Forma parte del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-665 de Investigación y Evaluación en Educación Intercultural, y también es colaboradora del Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (CEMyRI). Su experiencia profesional está vinculada mayoritariamente con la Universidad de Almería. Desde 2007 ha obtenido, de forma continua, becas o contratos de Investigación a cargo de proyectos o grupos de investigación. Además, ha desarrollado otras funciones como educadora-dinamizadora, mediadora intercultural e intérprete de árabe y francés. Su trayectoria investigadora se centra en áreas relacionadas con la interculturalidad, género, inmigración, métodos de investigación en educación, etc.</p>	<p> 0000-0003-4459-3891</p> <p> https://bit.ly/3c1TSAB</p> <p> https://bit.ly/2XjLHvy</p>
<p>Encarnación Soriano Ayala Profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación de la Universidad de Almería. Es directora del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, Hum-665 Investigación y Evaluación en Educación Intercultural, e Investigadora del Centro de Estudios de las Migraciones y las Relaciones Interculturales. Ha sido investigadora principal de numerosos proyectos del Plan Nacional, autonómicos y europeos. Sus principales líneas de investigación se centran en la identidad cultural, educación intercultural y en la educación para la salud transcultural con adolescentes.</p>	<p> 0000-0002-9506-0625</p> <p> https://bit.ly/2yH2XAt</p> <p> https://bit.ly/2JNKqoD</p>

EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL, ÉTNICA Y SEXUAL. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO “CINEDUKA” EN ESCUELAS BÁSICAS CHILENAS

EDUCATION IN INTERCULTURAL COMPETENCIES FOR SEXUAL, ETHNIC AND CULTURAL DIVERSITY. THE CASE OF THE “CINEDUKA” PROJECT IN CHILEAN PRIMARY

Mela-Contreras, José

Universidad de O’Higgins. Instituto de Ciencias de la Educación. (Chile)

Recibido | Received: 10/04/2020

Aprobado | Approved: 17/06/2020

Publicado | Published: 10/07/2020

Correspondencia | Contact: José Mela-Contreras | jose.mela@uoh.cl

 [0000-0003-1192-4519](https://orcid.org/0000-0003-1192-4519)

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural

Diversidad cultural

Diálogo intercultural

Herramientas
audiovisuales

El presente artículo aborda la experiencia del proyecto de Investigación-acción “Cineduka” realizado con un grupo de docentes de Artes Visuales e Historia, quienes se desempeñan en el nivel de 7° básico de escuelas públicas de la región de O’Higgins, Chile. Se realizaron reuniones de trabajo, capacitaciones y acompañamientos en el aula que contemplaron como principales recursos pedagógicos, el visionado de cine y la creación audiovisual del estudiantado, con el objetivo de desarrollar competencias interculturales, tales como reflexión intercultural y diálogo, en dos asignaturas del currículo chileno, para favorecer nuevos aprendizajes sobre lo diverso en la escuela y la sociedad.

Los principales resultados revelan que tanto estudiantes como docentes valoran el enfoque intercultural para incorporar en sus clases, identificando la temática como cercana y contingente. El visionado de cine y la creación audiovisual posibilitaron el pensamiento reflexivo, el diálogo y la movilización de emociones en el estudiantado por lo que se concluye que la metodología implementada por “Cineduka” conforma una propuesta pedagógica innovadora que puede aportar en el establecimiento de competencias interculturales en el profesorado y estudiantado, apuntando a la necesidad de flexibilizar las metodologías y procesos de enseñanza del sistema escolar chileno.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural education

Cultural diversity

This paper discusses the Action-Research Project “Cineduka”, which was carried out by a group of teachers of Visual Arts and History who teach at 7th grade in public schools in the Region of O’Higgins, Chile. To this end we held work meetings, training sessions and in-class teaching support, whose main

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Intercultural dialogue pedagogical resources included the visualization of films and the audiovisual creation by students. The goal was to develop intercultural competences such as dialoguing and intercultural reflection in two courses of the Chilean curriculum, thus promoting new learnings about diversity at school and society.

Audiovisual Aids

The main results reveal that both students and teachers praise the intercultural approach and include it in their teaching practices, considering this topic as close and necessary. In this line, film visualization and audiovisual creation allowed for reflective thinking, dialogue and emotion activation in students.

We conclude that the methodology implemented by “Cineduka” realizes an innovative pedagogical proposal that may contribute to developing intercultural competences in teachers and students, which tackles the need for flexible methodologies and teaching processes in the Chilean schooling system.

INTRODUCCIÓN

Interculturalidad y diversidad en el sistema escolar chileno

La interculturalidad se define como una teoría que aborda los procesos de comunicación e interacción entre los/as sujetos, de manera de ofrecer una respuesta a las diferentes problemáticas que surgen en el ámbito de la diversidad cultural ([Stefoni, Stang y Riedemann, 2016](#)). A diferencia de la multiculturalidad que refiere a la diversidad cultural y la convivencia de estudiantes con diferentes orígenes étnicos en las escuelas ([Jiménez y Fardella, 2015](#)), lo intercultural se propone como un enfoque capaz de intervenir en los procesos de convivencia entre los y las estudiantes, de modo de fomentar una actitud crítica hacia las asimetrías sociales y culturales que impiden un respeto y valoración de lo diverso. Por este motivo, el Ministerio de Educación define lo intercultural como un “proyecto ético-político (...) [capaz de generar] puentes de comunicación y diálogo entre las distintas culturas que comparten un territorio y una sociedad desde un plano de horizontalidad” ([MINEDUC, 2017](#), p. 41).

En Chile, la construcción de una educación desde un enfoque intercultural ha permanecido ligada, desde la década de los noventa, al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, esto es, un programa de enseñanza dirigido a niños y niñas indígenas y, principalmente, mapuches ([Riedemann, 2008](#); [Donoso, A., Contreras, R.; Cubillos, L. & Aravena, L., 2006](#); [MINEDUC, 2011](#); [Lagos, 2015](#); [Ibáñez, N. & Druker, S., 2018](#); y [Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. & Villalobos, E., 2018](#)). La interculturalidad, por ende, se asocia con la implementación de una iniciativa que busca fortalecer la identidad étnica de niños/as indígenas ([Riedemann, 2008](#)) para facilitar su “acceso al conocimiento y el éxito escolar” ([Rozas, 2019](#), p.3).



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Actualmente, los desafíos educacionales se focalizan en la necesidad de ampliar este concepto a otros ámbitos igualmente relevantes, tales como la diversidad cultural y sexual, con el objetivo de incorporar a la población escolar inmigrante y LGBT ([Ferrada, 2017](#)). Estos desafíos están más acordes con una mayor presencia de estudiantes inmigrantes en las aulas chilenas ([INE, 2017, 2018](#)) provenientes de países sudamericanos y centroamericanos, como Haití, Venezuela y Colombia¹, presencia que genera tensiones, debido al incremento de actitudes discriminatorias y racistas. En Chile, se evidencian conductas de rechazo, acoso y/o discriminación hacia estudiantes de enseñanza básica y media por su nacionalidad ([Berrios y Palou, 2014](#)), condición sexual y de género ([MINEDUC, 2013; Cornejo, 2018](#)), pero también por su origen étnico (UNICEF, [2014a; 2014b](#)), incluyendo el color de su piel ([Meus, González & Manzi, 2016](#)).

Competencias interculturales como el diálogo y la reflexión para fomentar el respeto hacia la diversidad étnica, cultural y sexual

De acuerdo con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas ha manifestado su preocupación por la “persistente discriminación contra pueblos indígenas, personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, migrantes (...) en los ámbitos laboral y educativo” ([ONU, 2015](#), p. 4), estableciendo la necesidad de planificar estrategias y metodologías de enseñanza dialógicas, capaces de contrarrestar la violencia y favorecer la construcción de valores, actitudes y capacidades positivas hacia los derechos humanos, incluidos los derechos sexuales.

En este sentido, la [UNESCO \(2017\)](#) ha propuesto la promoción y enseñanza de competencias interculturales, tales como el diálogo intercultural, el respeto y humildad cultural, de manera de poner en juego la razón, emoción y creatividad para encontrar significados y comprensiones compartidos de una ciudadanía que reconoce y valora la diferencia cultural. La enseñanza-aprendizaje de estas competencias consiste en dotar de herramientas sociales y afectivas a niñas y niños, promoviendo en término amplio, la cohesión y armonía social, contrarrestando la fragmentación y exclusión social.

Al respecto, múltiples autores enfatizan que la incorporación del diálogo en la enseñanza desarrolla la capacidad de reflexión crítica entre docentes y estudiantes (Freire, [1970, 2004, 2015; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2013; Skidmore & Murakami, 2016](#)). Gracias a esta reflexión es posible fijar una posición epistemológica y un rol docente más activo en materia intercultural que apunte a una transformación personal y social, con la aspiración de ganar en cambio y justicia social. Así entendida, una educación basada en el diálogo y reflexión intercultural describe un proceso de enseñanza-aprendizaje más horizontal y participativo entre docentes y educandos, con el fin de fomentar una profunda comprensión de la realidad

1. El Ministerio de Educación de Chile informa un incremento de un 1,3% de estudiantes extranjeros entre los años 2015 a 2017.

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

([Skidmore y Murakami, 2016](#)), en este caso, una realidad compuesta por una sociedad caracterizada por una gran diversidad y multiculturalidad.

Cine y creación audiovisual escolar en asignaturas como Artes e Historia para educar en competencias interculturales

El cine, tal como afirma Olivieri (2016 en [Gutiérrez y Molina, 2019](#)), es una herramienta educativa muy útil para “desarrollar y potenciar la educación intercultural, [mediante] una cuidada selección de películas, (...) para formar al alumnado en distintas conductas y valores, que sirvan de reflexión tras su visionado” (p.81). De esta forma, la utilización de sesiones fílmicas puede funcionar como una plataforma adecuada para facilitar la discusión y análisis de problemáticas vinculadas a la importancia de convivir en un ambiente de respeto hacia la diversidad.

En concordancia con la [UNESCO \(2017\)](#), una educación intercultural basada en competencias interculturales requiere de metodologías de enseñanza capaces de potenciar que el estudiantado integre nuevas concepciones sobre la diversidad, superando ideas previas que pueden ser erradas y basadas en prejuicios negativos o actitudes discriminatorias. El profesorado puede generar nuevos procesos de construcción de significado sobre el valor de la diversidad para una mejora de la vida social y cultural de sus estudiantes.

Una metodología que use el visionado de cine y creación audiovisual puede tomar como referencia las bases curriculares de la enseñanza básica en Chile que, a través de materias como las Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, incorpora conceptos vinculados a la diversidad en sus objetivos de aprendizaje. Asimismo, el Arte y la Historia conforman dos ámbitos del conocimiento que aproximan a los/as educandos al estudio, exploración y revisión de los diferentes “estilos de vida, modos de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” ([UNESCO 2017](#), p. 14) de la humanidad.

Ver cine y crear producciones audiovisuales puede ser considerado un medio de expresión de las identidades y preocupaciones, ideas e ideales estudiantiles; a través del lenguaje audiovisual es posible que docentes y estudiantes se involucren en acciones educativas y creativas que intervengan la realidad. Tomando como referencia a [Atkinson \(2018\)](#), el uso de metodologías basadas en el uso del cine puede facilitar que el alumnado se cuestione por las relaciones de poder y asimetrías socioculturales que afectan a minorías étnicas, culturales y sexuales en la sociedad, fomentando relaciones más empáticas, democráticas y afectivas entre los sujetos.

La experiencia de “Cineduka”

En este contexto, el proyecto “Cineduka”: cine e interculturalidad en el aula de Enseñanza Básica” realizado en escuelas públicas de la VI región, se propuso desarrollar una metodología

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

pedagógica innovadora basada en el diálogo y la reflexión crítica con herramientas del cine, para transformar actitudes y conductas asociadas a la discriminación al y rechazo en el aula.

Desde la investigación-acción se diseñó una propuesta de enseñanza intercultural abogando por que el profesorado asumiera el rol de agentes interculturales activos, capaces de propiciar y/o potenciar aprendizajes desde una perspectiva de transformación positiva y favorable a la valoración de la diversidad cultural, étnica y sexual, contrarrestando actitudes como el racismo y la xenofobia

La investigación-acción que implicó el desarrollo de la propuesta “Cineduka”, se conformó de las siguientes acciones:

- Reuniones de trabajo con directivos y profesorado participante.
- 4 jornadas de capacitación docente/ análisis y visionado de cine.
- Talleres “Cineduka” en el aula con Visionado de cine y Creación audiovisual de los/as estudiantes
- Reuniones de trabajo con el profesorado.

Revisaremos los principales lineamientos metodológicos de esta investigación- acción, y un análisis realizado en base a bitácoras de observación y entrevistas semiestructuradas aplicadas al alumnado y profesorado, con el fin de:

- Conocer el impacto pedagógico y el desarrollo de competencias interculturales entre estudiantes de 7º año básico, a partir de la implementación del aprendizaje dialógico, visionado de cine y creación audiovisual.

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño de la investigación

El diseño de investigación fue de carácter cualitativo. En particular se trabajó desde la investigación-acción ([Montero, 2006](#); [Colmenares & Piñeiro, 2008](#) y [McIntyre, 2008](#)), con el propósito de construir múltiples significados entre los/as sujetos sobre la importancia de una educación intercultural basada en competencias interculturales.

La metodología usada se representa en la siguiente ilustración:

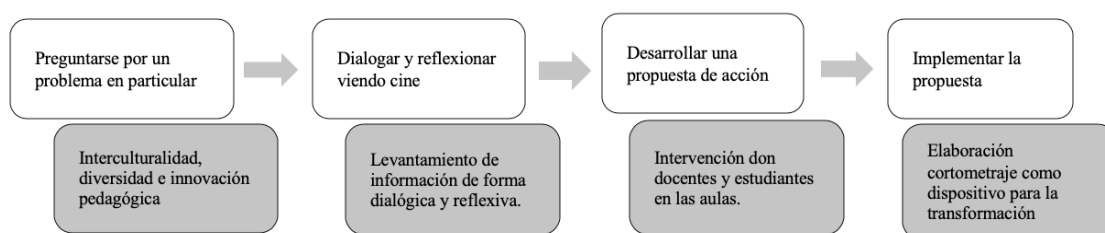


Ilustración 1. Metodología del proyecto

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Población y muestra

La investigación se desarrolló en la VI región de O’Higgins, Chile, la cual posee rasgos demográficos multiculturales. La población regional es de 780.627 habitantes, de las cuales 54.873 personas poseen origen indígena y 13.241 personas corresponden a inmigrantes internacionales (INE, 2019)².

Las cinco escuelas participantes, ubicadas en diferentes comunas, respondieron a una invitación del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de O’Higgins, de un total de diez establecimientos convocados. La selección de las escuelas tuvo como criterios: pertenecer al sector público, estar inserta en una comuna urbana o rural con población migrante entre su fuerza de trabajo y no tener un programa de educación intercultural ejecutándose.

Tabla 1. *Características de la población*

Establecimiento/ Escuela	Matrícula total estudiantes	Nº de alumnos/as inmigrantes en E. básica	Concentración alumnos/as prioritarios	Urbano/Rural
1	247	30	65%	Urbano
2	584	43	67%	Urbano
3	279	1	67%	Rural
4	194	4	82%	Rural
5	316	5	67%	Rural

Nota: Elaboración propia en base a datos online de cada Municipio e información aportada por los/as directivos de cada establecimiento.

El cuerpo docente que asistió a los talleres “Cineduka” estuvo conformado por once docentes que ejercían en las asignaturas de Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7º año de Enseñanza Básica. Cabe señalar que la mayoría del profesorado no era especialista en ambas materias, sino docentes de Enseñanza Básica con horario asignado en las áreas. La composición de la muestra se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Composición de la muestra*

Establecimiento/ Escuela	Docentes participantes	Alumnado de 7mo. Básico
Nº 1	2	20
Nº 2	3	30
Nº 3	2	35
Nº 4	2	25
Nº 5	2	35
Total participantes	11	145

Nota: Elaboración propia.

2. Datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2019). Fuente: https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-vi/banco-datos-r6/resultados-censo-2017/informe-con-fichas-comunales-o-higgins---tomo-3-mapas-de-la-inmigración-internacional.pdf?sfvrsn=5984d4ed_4

Procedimiento

A raíz de las reuniones de trabajo iniciadas con el profesorado se definieron tres acciones a seguir durante el desarrollo del proyecto:

1. Realización de talleres de capacitación docente.
2. Acompañamiento en el aula que implicó visionado de cine.
3. Acompañamiento en el aula que implicó la creación audiovisual del estudiantado respecto a las temáticas abordadas con los docentes.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, la capacitación docente se organizó en dos módulos: uno teórico en el que se revisó y discutió bibliografía, conceptos y experiencias internacionales sobre la importancia de la interculturalidad, las características del aprendizaje dialógico y su aplicación a través del visionado de cine.

Tabla 3. *Módulos, docentes y horas de los talleres “Cineduka”*

Módulos teóricos	Académico/a	Horas presenciales	Formación
Educación intercultural para prevenir el racismo y xenofobia	Andrea Riedemann	9	Doctora en Ciencias Históricas y Culturales, U. de Berlín
Educación estética e interculturalidad: hacia una pedagogía sensible	Leonora Beniscelli	9	Doctoranda en Sociología, U. Alberto Hurtado
Módulos prácticos	Académico/a	Horas presenciales	Formación
Cine e interculturalidad en la escuela	José Mela (autor)	9	Doctor en Arte y Educación, U. de Barcelona
Introducción al cine en el aula			

Nota: Elaboración propia.

En el módulo práctico se revisaron los distintos filmes a utilizar, nacionales e internacionales, basados en temáticas interculturales que incluían la diversidad cultural, étnica y sexual. Asimismo, se analizó la relación entre los filmes y el currículo de las asignaturas, de manera de invitar al profesorado a innovar en sus planificaciones de clase, creando una secuencia didáctica que incorporara el visionado de algunas o todas las películas, el trabajo dialógico y reflexivo y una posterior elaboración de producciones audiovisuales escolares.

Los filmes visionados por el profesorado y estudiantado en los talleres (tabla 4) fueron elegidos según los siguientes criterios: a) representar una diversidad cultural, étnica y sexual, b) su corta duración (a excepción de “Binta y la gran idea”), y c) ser accesibles mediante YouTube.

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Asimismo, se pusieron a disposición del profesorado fichas pedagógicas con los enlaces para su reproducción y datos como: director-a, año, temática, duración y breve resumen de cada filme.

Tabla 4. *Filmes visionados por el profesorado y alumnado en los talleres “Cineduka”*

Título	Dirección	País, año	Temática	Minutos
“Binta y la gran ideal”	Javier Fresser	Senegal, 2004	Género	32
“Express”	Juan Herreros y Carlos Olalla	España, 2017	Racismo, xenofobia	13
“Vestido nuevo”	Segi Pérez	España, 2008	Diversidad	13
“Hijab”	Xavi Sala	España, 2005	Diversidad	8
“We tripanu”	UchileIndígena	Chile, 2016	Inclusión	4

Nota: Elaboración propia.

Proceso de levantamiento de información

En distintas fases del proyecto (reuniones con docentes, capacitaciones y acompañamiento pedagógico en el aula), se utilizó la técnica de notas de campo para registrar diálogos, reflexiones y hechos de interés investigativo. En la etapa final del acompañamiento se aplicaron entrevistas semi-estructuradas al profesorado (11 en total) y a un número determinado de estudiantes (32), con el fin de conocer el impacto pedagógico de las herramientas trabajadas con los/as docentes en la promoción de competencias interculturales entre estudiantes de 7º año básico.

Análisis de los datos

Tanto las entrevistas realizadas a los/as participantes como las observaciones y notas de campo efectuadas por los investigadores se sistematizaron mediante una matriz de análisis de contenido que fue evidenciando alcances del proyecto a lo largo de su desarrollo, así como desafíos y posibilidades³.

La matriz se construyó en base a las siguientes unidades de análisis: Se presentan algunas de las categorías y subcategorías utilizadas a modo resumen:

Tabla 5. *Unidades de análisis y principales categorías*

Unidad n° 1: El estudiantado	
Categorías:	Subcategorías
Visionado de cine en el aula	Interés y disposición con la metodología La interculturalidad como temática
Creación audiovisual	

3. Debido a criterios prácticos, como la cantidad de datos manejados, se realizó un análisis manual prescindiendo de software de análisis cualitativo.

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Unidad n° 2: El profesorado

Categorías:	Subcategorías
Cine en el aula	Valoraciones
Dificultades para flexibilizar su metodología	Herramientas pedagógicas Herramientas técnicas Diálogo y reflexión crítica
Los contenidos de la interculturalidad	Valoraciones
Limitaciones vinculadas al contexto educativo	Sobrecarga académica Infraestructura y materiales Rigidez metodológica

Unidad n° 3: La propuesta metodológica “Cineduka”

Categorías:	Subcategorías
Alcances del visionado de cine con la temática estudiada	Diálogo Reflexión crítica Movilización de emociones
La experiencia educativa	Necesidades de fortalecimiento docente/ Rol docente Proceso dinámico de enseñanza Disposición del estudiantado

Nota: Elaboración propia.

Criterios de calidad, desafíos y posibilidades que abre el estudio

Como criterios de calidad se contempló condiciones de rigor y sensibilidad en el contexto de estudio. En cuanto al rigor, la investigación se sometió a revisiones externas de otros investigadores/as principalmente en relación con la ejecución de la técnica Investigación-acción. Sumado a ello, se realizó un acucioso registro de notas de campo y los resultados se sometieron a discusión con los/as docentes participante. El trabajo conjunto con el profesorado y la reflexividad crítica durante la circularidad del proceso investigativo potenciaron la sensibilidad del trabajo para el levantamiento de datos, cuestionamientos, resolución de problemas y evaluaciones.

Como criterios éticos se contempló una comunicación directa con los/as docentes participantes, y transparencia respecto al desarrollo de todas las acciones implementadas en la investigación.

Durante el desarrollo de “Cineduka” emergieron dificultades vinculadas al contexto educativo y al profesorado, en tanto este se evidencia con sobrecarga académica y, en ocasiones, poca disposición a flexibilizar su experiencia en el aula debido al cansancio o estrés. Estos factores pueden ser una limitante a la hora de implementar este tipo de acciones extracurriculares e, incluso, para la recolección de los datos y el trabajo en conjunto con los/as actores. Debido a esto, la técnica de investigación-acción no siempre se implementó de manera fluida, lo cual requirió de revisiones constantes por parte del investigador para no pasar por alto el parecer y las dificultades que tuvieron los/as docentes en el proceso.



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Interesados en recoger información sobre una experiencia práctica de innovación en el contexto educativo, este estudio sólo contempló recabar información con docentes y estudiantes. Por tanto, la investigación abre la necesidad de indagar también en distintos aspectos del sistema educativo chileno que posibilitan o limitan la inclusión de prácticas innovadoras en su dimensión cultural, política y económica.

PRINCIPALES RESULTADOS

Valoración e interés por la interculturalidad

En primer lugar, es importante señalar que, a través del acompañamiento docente y, luego, en las entrevistas, se constata que la gran mayoría del profesorado valoró la incorporación de un enfoque intercultural en sus clases de Arte e Historia, teniendo en cuenta que los/as docentes observaban en su trabajo cotidiano cómo estas actitudes generaban tensiones y dificultades para construir un clima de convivencia y aprendizaje más armónico.

Hoy se siente que los chiquititos hacen diferencia por la piel. En mi curso, el 4º, los niños hacen diferencia, dicen: no, es que tú eres la negra, no, es que es más negra que tú, y se miran la piel y se discriminan por eso (profesora 1, Escuela n° 1).

Es muy importante la interculturalidad por todas estas diferencias que existen dentro de la sala de clase. Los chiquillos tienen que reflexionar sobre su actuar, entender que no es bueno el concepto de segregar, de discriminar, que en esta vida somos todos diferentes. Y no tanto físicamente, psicológicamente tenemos distintos pensamientos, distintas religiones, no podemos ser únicos y, por tanto, tenemos que aprender dentro de la sala de clases (...) Y en una familia, en un hogar, en una comunidad entera, yo creo que todos deberían aprender eso: el aceptar las diferencias (Profesora 1, Escuela n° 1).

Por otro lado, el cuerpo docente destacó que el estudiantado mostrara gran disposición para el diálogo y sensibilidad hacia las temáticas presentadas en las películas. La evidente movilización de emociones que generaron los filmes y las problemáticas apreciadas, ofrecieron la oportunidad al profesorado de relacionar los conflictos fílmicos con el contexto sociocultural del alumnado, fomentando la reflexión y discusión a situaciones experimentadas en la escuela o cotidianidad estudiantil. Así lo revelan los siguientes testimonios:

Investigador: ¿Ellos encuentran relación entre lo que pasa en las películas con su experiencia? Profesor: sí, yo creo que descifran mejor los mensajes cuando las situaciones se pueden vincular. La vinculación con su contexto es importante porque esa vinculación ya es una reflexión. La película Binta, [por ejemplo] se circunscribía a un contexto escolar en África, no era igual que este, pero a ellos/as ese lenguaje le hizo mucho sentido, y si ellos/as la relacionan con cosas que le suceden a ellos o a alguien de su entorno significa que ya reflexionaron (Profesor 10, Escuela n° 5).

Cuando [a los/as estudiantes] los llevamos a reflexionar, cuando los llevamos a cuestionar, a preguntarse, hace que comparen la realidad con el cine y que analicen: ¿esto es una visión! pero ¿hay más? Yo tengo que generar la mía (...). Muchas veces el cine te conmueve, te genera sensaciones, pero todas esas sensaciones o todas esas percepciones (...) hay que materializarla en alguna idea concreta, hay que llevarla a la realidad y, a partir de eso, cuestionar, generar dudas, consultas entre los estudiantes (profesor 3, Escuela n° 2).

En relación con los filmes, es relevante señalar que “Binta y la gran idea” y “Vestido nuevo” que abordan temas como el derecho a la educación de las niñas del África y la transexualidad infantil en una escuela primaria española, resultaron ser películas muy atractivas, pues motivó que algunas/os estudiantes buscaran más títulos con temáticas similares. El filme colombiano, “Sin decir nada” (2007), que explora la diversidad sexual en el sistema escolar formal es un ejemplo de ello. De este modo, constatamos que el cine con perspectiva intercultural contribuye a sensibilizar y ampliar la comprensión con respecto a temáticas vinculadas con la diversidad sexual, de forma tal que funciona como un marco referencial para educar sobre lo diverso ([UNESCO, 2017](#)). Los siguientes testimonios estudiantiles dan cuenta de esto:

Investigador: ¿Ustedes creen que lo que vieron en las películas se parece a lo que ustedes viven en sus vidas? Estudiantes piensan antes de responder y parecen tener dudas sobre la pregunta. Investigador: Por ejemplo, “Vestido nuevo” con la transexualidad, “Binta” con la discriminación de género o “Hijab”, al usar algo que a los demás les molesta... Estudiante 2: Sí, eso se ve harto ahora en la actualidad. De las películas que vimos se ve harto en la actualidad lo de la discriminación, la transexualidad... Investigador: ¿Qué otras similitudes ven ustedes?

Estudiante 2: La similitud es que... una persona puede cambiar de un momento a otro. Por ejemplo, si una persona... por ejemplo en “Sin decir nada”, no sé si las niñas eran lesbianas o bisexuales nadie lo sabía, entonces puede que alguien que nosotras conozcamos sea así y puede que nadie lo sepa. Y ser así no tiene nada de malo, ser diferente (Estudiantes, Escuela n° 3).

Investigador: ¿Cuál fue la película que más te gustó y por qué? Estudiante 1: “Vestido nuevo” ... porque nos cuenta sobre la homosexualidad y lo que pasa en Chile y otros países y que no hay que discriminar. Estudiante 2: A mí me gustó “Binta y la gran idea”, más que Vestido nuevo. Me gustó porque mostraba lo que pasaba hace muchos años, el machismo de acá en Chile, porque si nos recordamos tiempo atrás la mujer no podía ser presidenta, no tenía los mismos derechos que los hombres, entonces, se ve que es un país un poco más democrático y ha ido avanzando cada vez más en el sentido de la interculturalidad (Estudiantes, Escuela n° 4).

Visionado de cine y creación audiovisual: Hacia una metodología no tradicional

Respecto al uso del cine como herramienta pedagógica, se constata que esta fomentó y facilitó el diálogo entre docentes y estudiantes sobre temáticas vinculadas al respeto por

la diversidad cultural, étnica y sexual, por medio de una perspectiva reflexiva y crítica que abordó con profundidad temas como la discriminación y xenofobia. A su vez, el proceso de diálogo y reflexión entre docentes y estudiantes gatilló el interés y valoración del alumnado por realidades culturales y sociales diferentes a las suyas. En este sentido, ver cine, dialogar y reflexionar, en contraste con el uso de metodologías más tradicionales como la clase expositiva, contribuyó a construir un clima de aprendizaje más motivante en términos interculturales, para los/as educandos.

Los estudiantes están en silencio mientras ven “Vestido nuevo”, con luz apagada... prestan mucha atención (y es un curso bullicioso) ... algunos hacen comentarios entre ellos, murmurando. Terminada la película el profesor anota “competencias interculturales: diálogo, respeto, humildad” en la pizarra y pregunta: “¿Cuáles son los lentes con los que Mario ve el mundo?”. Los estudiantes le miran como pensando. El filme ha provocado diferentes sensaciones y emociones en los estudiantes. El profesor insiste con las preguntas: ¿cuál de estas competencias estuvieron presentes? (muestra la pizarra). Estudiante 1: Yo creo que autoconciencia porque no lo respetaban por cómo se vistió. Estudiante 2: Yo respaldo lo que dice mi compañera porque nadie lo respetaba cuando él llega vestido de mujer (Diario de campo, Escuela n° 5).

La clase se centra en describir qué es la migración (...) La profesora describe los efectos de la migración en Europa con “Alikome” (corto de YouTube) y la compara con el caso chileno. Un estudiante pregunta por qué solo han visto películas europeas y la profesora responde: “para graficar la situación de muchos inmigrantes que son víctimas a diario de prejuicios”. Agrega que esto se ve en países como Brasil y Chile. Los estudiantes piden ver nuevamente el corto, pues algunos no entendieron bien de qué trata. Luego, la profesora pregunta: ¿todos entendieron bien el mensaje del corto? Los estudiantes responden que sí y empiezan a compartir opiniones sobre racismo. Profesora pregunta “¿quién se sintió impactado con lo que pasó? ¿o tiene alguna experiencia? ¿te han discriminado?” Los estudiantes declaran haber sufrido alguna discriminación por ser “más morenos”, por “tener la piel oscura” y otros rasgos físicos que, afirman, se verbalizan en apodos cotidianos (Diario de campo, Escuela n° 1).

Podemos desprender de lo anterior, que el visionado y discusión cinematográfica promueve, por un lado, un cambio a la clase convencional, es decir, una transformación entre una clase centrada en la figura del/la docente y transmisión pasiva de los contenidos por una clase con una comunicación mucho más fluida y significativa. Por otra parte, se evidencia la creación de situaciones pedagógicas donde el profesorado facilita/habilita nuevas formas de conocer y de construir un aprendizaje que sensibiliza sobre la diversidad. Bajo este rol docente ver cine en el aula no se limita a escuchar pasivamente un “supuesto “mensaje” cinematográfico” (Lifschitz, 2014, p. 167) o ilustrar contenidos; ver cine estimula la construcción de “diversas lecturas sobre una misma realidad, contribuyendo así a desarrollar una perspectiva crítica” (p. 167) de los temas visionados. Testimonios de estudiantes a este respecto así lo describen:

Investigador: ¿Ustedes reflexionan cotidianamente con sus profesores y profesoras?
Estudiante 1: No, casi siempre pasamos materia. Estudiante 2: Exacto. Estudiante 3: No hablamos. Estudiante 1: Igual sería bacán poder, quizás no toda la clase, porque igual tenemos que aprender, sino que en un momento pudiéramos dejar de escribir y hablar en torno a la materia (...) poner un poco de nosotros, dialogar más con los profesores. Estudiante 2: Qué entendemos o qué no entendimos porque, casi siempre: ya, ¡quién no entendió! (imita la voz de adulto enojado) Y yo [soy la que] no entendí (ríe). No voy a levantar la mano, voy a quedar en vergüenza (Estudiantes, Escuela n° 3).

Investigador: ¿En la metodología de clase, ustedes dialogaron con sus profesores, hablaron la materia? Estudiantes 1, 2 y 3: Sí. Investigador: ¿hablan cotidianamente con sus profesores temas como estos, les gustó? Estudiante 1: yo opino que estuvo súper bueno porque había compañeros que no sabían lo que era la interculturalidad, entonces como teníamos que hacer un video que se tratara de la interculturalidad tuvimos que, en vez de que los profesores nos ayudaron a entender bien, mostrarlo con videos, con opinión de los compañeros también... (Estudiantes, Escuela n° 2).

Resulta interesante que los/as estudiantes establezcan una diferencia entre dialogar, como un proceso donde ellos/as pueden poner en juego relatos y experiencias personales, y la clase misma, considerado como el mecanismo para aprender o cuando los/as docentes pasan la materia. Según [Lifschitz \(2014\)](#), esto se vincula con la oportunidad de que el estudiantado produzca su propio conocimiento sobre una temática escolar, en vez de actuar como meros receptores pasivos de información. Por otro lado, dialogar sobre temas ligados a la interculturalidad rompe el esquema de clase más tradicional, puesto que el profesorado invita a desarrollar una interpretación personal sobre los temas, en un proceso de construcción dialógica de significado donde “se asume que los significados [de la realidad] surgen y se desarrollan a través de la interacción personal” ([Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013](#), p. 10).

En este proceso resulta especialmente relevante el rol asumido por los/as docentes, cual es, facilitar la discusión y reflexión como instancias para estrechar vínculos, valorando las opiniones de sus estudiantes. A este respecto, es preciso destacar que resultó complejo para el profesorado comprender cómo la construcción de un clima de enseñanza basado en la confianza, diálogo y escucha, se dificultaba por dos razones: a) los/a estudiantes no estaban acostumbrados a una clase íntegramente dialogada, sino más bien a seguir instrucciones, y b) una cierta resistencia docente para flexibilizar su quehacer pedagógico, ya que existía la noción de que sus prácticas pedagógicas habituales, centradas en la clase frontal, resultaban más efectivas para mantener la disciplina y el control de sus clases.

En relación con el proceso de creación estudiantil⁴ se constata el cumplimiento de dos propósitos: a) evocar nuevos significados sobre la diversidad, a partir de los aprendizajes

4. Se realizaron quince producciones audiovisuales, con un promedio de tres producciones por escuela

Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

escolares y b) levantar nuevas evidencias para la evaluación de estos aprendizajes, considerados como formativos. Este proceso de creación animó a los/as escolares a volcar su creatividad e intereses en la representación audiovisual, de manera tal que ningún/a docente tuvo grandes dificultades para que sus estudiantes organizaran sus tiempos y objetivos de trabajo.

El curso trabaja en la construcción de un guión en grupo, los grupos se conforman de 5 a 6 estudiantes. En general se manifiestan animados con la actividad, los dirigen los profesores 3 y 5 (Establecimiento n° 2). Yo colaboro en la actividad porque es un grupo numeroso y se debe estar pendiente que todos trabajen y entiendan de qué se trata lo que se les pide. Los estudiantes se dividen los roles (uno escribe en el laptop, el otro dicta) y discuten sobre los temas de su interés que son tres: temas LGBT (2 grupos quieren trabajar con esta temática), migración (3 grupos) y bullying (3 grupos) (registro del diario de campo, Escuela n° 2).

Por último, es posible afirmar que el proceso de representación fue coherente con las secuencias didácticas planificadas en la capacitación, por cuanto que el estudiantado representó cuatro temas según sus propios intereses: diversidad sexual, racismo, migración y bullying. Testimonios de estudiantes dan cuenta de que existe una vinculación entre las películas visionadas, el diálogo sostenido entre docentes y estudiantes y las producciones escolares como evidencia de la conexión establecida entre la realidad escolar - y personal - con las ficciones visionadas:

Hacer una película muestra lo que pasa. Por ejemplo, alguien que molestaba a alguien por ser de otro color o de otra cultura, quizás al ver los videos cambia de opinión y se da cuenta que lo que estaba haciendo estaba mal y se pone a reflexionar sobre lo que hizo, se pone a pensar en lo malo (Estudiante, Escuela n° 5).

Estudiante 2: también me gustó, es algo nuevo, interesante... uno nunca creyó que lo iba a hacer. Estudiante 1: A mí me encantó, en vez de estar escribiendo y después prepararse una semana para hacer una prueba. A mi gustó porque en la prueba tienes que memorizar lo que tenías que hacer, acá no porque íbamos haciendo lo que aprendíamos. Estudiante 3: Aburre hacer pruebas, estar encerrados en la sala. Acá salíamos a grabar, a editar... (Estudiantes, Escuela n° 4).

CONCLUSIONES

La implementación del visionado de cine, el diálogo y la reflexión en la enseñanza básica es un desafío complejo, pero, sin duda, necesario para avanzar en la enseñanza y desarrollo de competencias interculturales para la transformación de actitudes y conductas negativas como la discriminación, la xenofobia y el racismo. En este sentido constatamos la necesidad de fortalecer capacidades y habilidades del cuerpo docente para asumir liderazgo educativo disponibles en: https://www.youtube.com/channel/UCLp8fKtVrsbJ5AYImv6IXIA?view_as=subscriber



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

a través de acciones que le permitan conectar mejor con los intereses y problemáticas de sus educandos, así como estar mejor preparados para adaptar, flexibilizar e innovar en el currículo, de manera de propiciar estrategias y actividades de enseñanza desde un enfoque intercultural.

Entre los alcances pedagógicos de la propuesta encontramos el desarrollo de reflexiones, una perspectiva crítica y un gran estímulo para la actividad del diálogo entre pares estudiantes y el profesorado, competencias interculturales que posibilitan una mayor sensibilidad y respeto por la diferencia, elementos esenciales para reafirmar la democracia y la armonía social. La propuesta también permite reafirmar el ejercicio de la labor docente como esencial para interpelar al estudiantado sobre sus ideas y experiencias previas sobre la diversidad, potenciando relaciones entre nuevas ideas e informaciones, vinculadas a la aceptación y promoción de la diversidad cultural, étnica y sexual en el sistema escolar.

Constatamos, por ello, que la incorporación de herramientas del cine desde una perspectiva intercultural en la enseñanza básica, no solo facilita la construcción de climas de aprendizaje más participativos, y reflexivos, sino que también posibilita el desarrollo de competencias necesarias para avanzar en una educación inclusiva. En resumen, la experiencia de “Cineduka” permite generar recomendaciones para la implementación y desarrollo de metodologías no convencionales en el aula, así como releva la necesidad de desarrollar más investigaciones vinculadas al uso de las artes dentro del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Berrios-Valenzuela, Ll. & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Colmenares-Escalona, A. & Piñeiro-Martín, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Cornejo-Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100224&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Dysthe, O., Bernhardt, N, & Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: el museo de arte como espacio de aprendizaje*. Copenhague, Dinamarca: Skoletjenesten.
- Donoso-Romo, A.; Contreras-Mühlenbrock, R.; Cubillos-Puelma, L. & Aravena-Aragón, L. (2006).



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100002

Ferrada-Torres, D. (2017). Formación docente para la diversidad. Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *RMIE*, 22(74), 783-811. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000300783&lng=es&nrm=iso

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, CD, México: Siglo XXI editores, s.a.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Ediciones Paz e Terra, s.a. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la liberación*. Barcelona, España: Ediciones La Catarata.

Gutiérrez-Bueno, B. & Molina-García, M. (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *Modulema*, 3, 78-93. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56097>

Ibáñez-Salgado, N. & Druker-Ibáñez, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 78, 227-249. Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9788>

Instituto Nacional de Estadísticas (2019). *Fichas comunales O'Higgins Tomo III: mapas de la inmigración internacional. Censo 2017*. Recuperado de: https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-vi/banco-datos-r6/resultados-censo-2017/informe-con-fichas-comunales-o-higgins---tomo-3-mapas-de-la-inmigracion-internacional.pdf?sfvrsn=5984d4ed_4

Jiménez-Vargas, F. & Fardella-Cisternas, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *RMIE*, 20(65), 419-441. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005

Lagos-Fernández, C. (2015). El programa de educación bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.7

Lifschitz-Javier, A. (2014). El audiovisual como forma de intervención social. *Mediaciones Sociales*, 13, 161-183. doi: 10.5209/rev_MESO.2014.n13.49436

McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Ángeles, EE. UU.: Sage.

Ministerio de Educación (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Informe final*. Gobierno de Chile y Universidad Central. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios-Orientaciones-Flexibilizacion-Curricular-2009.pdf>.

Ministerio de Educación (2011). *PEIB-ORÍGENES: Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Ministerio de Educación (2013). *Discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Recuperado de: <http://www.movilh.cl/documentacion/educacion/Discriminacionenelespacioescolar-Mineduc-MOVLH-2013.pdf>

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Recuperado de: <https://www.ayudameduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

Meeus, J., González, R. & Manzi, J. (2017). Ser “blanco” o “moreno” en Chile: el impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En J. Manzi & M. García (Eds.) *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 515-542). Santiago, Chile: Ediciones UC.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

ONU (2015). *Comité de derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR)*, Chile. Recuperado de: <http://acnudh.org/24619/>

Rozas-Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf

Riedemann-Fuentes, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Revista Indiana*, 25, 169-193. Recuperado de: https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf

Skidmore, D. & Murakami, K. (ed) (2016). *Dialogic Pedagogy: The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Bristol: Multilingual matters.

Stefoni-Espinoza, C.; Stang-Alva, F. & Riedemann-Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008

Treviño, E.; Morawietz, L.; Villalobos, C. & Villalobos, E. (2018). *Educación intercultural en Chile: experiencias, pueblos y territorios*. Santiago: Ediciones UC.

Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014a). *La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/PPT%20La%20Voz%20Discriminacion%202011%20final.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014b). *Annual Report 2014*. Chile. Recuperado de: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile_Annual_Report_2014.pdf



Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>

Autores / Authors**Saber más / To know more**

José Mela Contreras[0000-0003-1192-4519](https://orcid.org/0000-0003-1192-4519)

Investigador y académico del Instituto de Ciencias de la Educación (Iced) de la Universidad de O'Higgins. Doctor en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona y Máster en Educación Interdisciplinar de las Artes de la misma casa de estudios. Licenciado en artes con mención en pintura y Profesor de Artes Plásticas de la de la Universidad de Chile. En el ámbito artístico ha desarrollado diferentes proyectos artísticos vinculados con la identidad chilena e indígena, dentro y fuera de Chile. En el área académica ha desarrollado proyectos relacionados con la Educación Artística, la identidad y la educación intercultural en diferentes niveles educativos. Asimismo, ha estado ligado con proyectos de investigación multi e interdisciplinarios con otras disciplinas, tales como la antropología.

**CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
HACIA LA DIVERSIDAD DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD SEXUAL EN UN
CONTEXTO MULTICULTURAL**

*KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS GENDER AND
SEXUAL DIVERSITY IN A MULTICULTURAL CONTEXT*

Verdejo-Muñoz, Marta

Egresada del Máster Universitario en en Diversidad Cultural (Universidad de Granada)

Recibido | Received: 01/09/2020

Aprobado | Approved: 11/10/2020

Publicado | Published: 18/10/2020

Correspondencia | Contact: Marta Verdejo | martaverdejo@correo.ugr.es



[0000-0001-5766-0796](https://orcid.org/0000-0001-5766-0796)

RESUMEN

Palabras clave

Conocimientos

Actitudes

Diversidad sexual

Diversidad de género

Multicultural

Esta investigación tiene la finalidad de analizar los conocimientos y las actitudes que los discentes de la Universidad de Granada, en concreto, del campus de Melilla, tienen hacia la diversidad de género y sexual. En esta investigación se empleó una metodología cuantitativa, basándose en un estudio *Ex post facto* de tipo correccional. En cuanto a la muestra se compone por 251 participantes, empleándose como instrumento un cuestionario diseñado *ad hoc* para este estudio. Tras analizar los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes tienen actitudes respetuosas hacia el tema de la investigación y conocimientos básicos hacia el mismo, pero es relevante mencionar la diferencia existente con respecto a la variable religión. Esta diferencia es sobre todo actitudinal, ya que los participantes aconfesionales muestran las actitudes más flexibles y tolerantes hacia el colectivo LGBTQ+. En cuanto a la orientación sexual también se encuentran diferencias debido a que los participantes homosexuales son los que presentan un mayor nivel de conocimiento y mejores actitudes hacia la diversidad de género y sexual. Por último, se estima de vital importancia seguir investigando en esta temática para ofrecerle visibilidad y seguir luchando contra las conductas LGTBIQ fóbicas.

ABSTRACT

Keywords

Knowledge

Attitudes

This research aims to analyse the knowledge and attitudes that students at the University of Granada, specifically on the Melilla campus, have towards gender and sexual diversity. A quantitative methodology was used in this research, based on an *ex post facto* correctional study. The

Sexual Diversity sample consisted of 251 participants, using a questionnaire designed specifically for this study. After analysing the results obtained, it was concluded that the students have respectful attitudes towards the subject of the research and basic knowledge of it, but it is relevant to mention the existing difference with respect to the religion variable. This difference is mainly attitudinal, as non-denominational participants show the most flexible and tolerant attitudes towards the LGBTQ+ collective. In terms of sexual orientation, differences are also found because gay participants have the highest level of knowledge and best attitudes towards gender and sexual diversity. Finally, it is considered of vital importance to continue researching this issue in order to give it visibility and to continue fighting against LGBTQ-phobic behaviour.

Gender diversity

Multicultural

INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza la diversidad de género y sexual, centrándose para ello en todos aquellos no incluidos en el dualismo de género; este mismo dualismo es entendido como un concepto ya tradicional del género ([Castellanos Llanos, 2016](#)).

En relación con la diversidad de géneros, siguiendo a [Butler y Lourties \(1998\)](#), este término no es una identidad que posea estabilidad, ya que es una identidad que se ha construido en el tiempo debido a una repetición de actos. Por tanto, el género, se entiende como una construcción de la sociedad que no es fija, debido a que con el paso del tiempo se modifica y se transforma para ajustarse al contexto cultural y social del momento histórico ([Lamas, 2013](#)). Con respecto al contexto, cabe destacar la multiculturalidad presente en el lugar donde se realiza esta investigación. La multiculturalidad es entendida como aquel espacio social y geográfico donde se constata la existencia de distintas culturas ([Aribay, 2003](#)). Sin embargo, la interculturalidad se especifica que conduce a la coexistencia de distintas culturas en un plano pacífico y de igualdad ([Soriano, 2004](#)).

Otro término relacionado con la anteriormente mencionada diversidad es el de la identidad de género, que se concibe como el sexo psicológico, el sentido propio que cada persona tiene de individuo, entendiéndolo como mujer, hombre o transgénero ([American Psychological Association, 2013](#)).

Es importante matizar la diferencia existente entre el sexo psicológico y el sexo biológico, ya que este último es el sexo asignado al nacer, referido a la percepción que los demás tienen sobre sus genitales ([Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2012](#)). Así, en múltiples ocasiones y actualmente, el sexo es confundido con el género, por lo que es necesario definirlo, entendiendo por sexo el conjunto de características físicas, fisiológicas y biológicas de los individuos, que asigna a un sujeto como hombre o mujer ([Rosales Mendoza](#)

& [Salinas Quiroz, 2017](#)). Además, tanto el sexo biológico como el psicológico determinan el rol de género haciendo referencia a las creencias que la sociedad y la cultura estima sobre determinadas actuaciones y comportamientos que deben tener tanto los hombres como las mujeres ([Anselmi & Law, 1998](#)).

En relación con la diversidad sexual y, por ende, las distintas orientaciones sexuales, definidas como la preponderancia de acciones y emociones que tienen las personas y que se divide en los siguientes componentes: la conducta sexual, la identidad y la atracción sexuales ([Savin-Williams, 2006](#)). Siendo necesario matizar y definir las distintas orientaciones sexuales existentes ([American Psychological Association, 2013](#));

- **Asexualidad:** hace alusión a la falta de atracción sexual hacia algún sexo. Se suele utilizar para hacer referencia a los individuos que no muestran deseo sexual
- **Bisexualidad:** sucede cuando un individuo experimenta atracción sexual hacia personas de ambos sexos de igual forma.
- **Demisexualidad:** se produce cuando el sujeto solo siente atracción sexual cuando ha formado un estrecho vínculo emocional con la persona. Por tanto, la demisexualidad únicamente se produce cuando existe una fuerte conexión emocional.
- **Heterosexual:** se refiere a las personas que poseen atracción sexual por las personas del sexo contrario.
- **Homosexualidad:** se refiere a las personas que poseen atracción sexual por las personas de su mismo sexo.
- **Lithsexualidad:** orientación sexual que consiste en que una persona posee atracción hacia otras personas, pero sin necesidad de que estas personas las correspondan debido a que prefieren una atracción platónica.
- **Pansexualidad:** orientación sexual basada en la atracción por otros individuos independiente de su género o de su sexo, ya que está centrado en el interior de dichos individuos. En relación con esta orientación sexual es relevante destacar que en los últimos años el término *pansexual* ha tenido y sigue teniendo mucha presencia en la sociedad, aunque haya aún mucho debate en si se considera transfobo o no. El hecho de considerar la pansexualidad como transfobo es porque establece una diferencia muy marcada hacia el colectivo trans, puesto que cuando se diferencia un sujeto cisgénero de una persona trans (que no deja de ser hombre o mujer por ser trans) esa discriminación ya está teniendo lugar. Por ello, como defendía [Morales Dámazo \(2018\)](#), una gran parte del colectivo LGTIBQ+ que lucha por la inclusión solicita la desaparición de este término.

- **Sapiosexualidad:** consiste en que los sujetos se sienten atraídos hacia la inteligencia cognitiva y emocional. Por este motivo, [Pérez Borge \(2014\)](#) explica que el vínculo y la conexión que se lleva a cabo entre las dos personas es únicamente emocional.
- **Skoliosexualidad:** es la orientación sexual que se basa en la atracción hacia personas no cisgénero ([Pérez Borge, 2014](#)).

Una vez aclaradas las distintas orientaciones sexuales, se da paso a la clasificación de las diferentes identidades de género. En relación con las mismas es importante matizar que esta terminología puede parecer algo novedosa pero no es así ya que siempre ha existido, aunque no se le otorgase un nombre específico ([Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, 2010](#)). Además, y antes de especificar las identidades de género, se debe mencionar que para esta investigación se ha empleado el género no binario, donde se incluyen todos los géneros que se presentan a continuación:

- **Agénero** (Género neutro): individuos que no se identifican con ningún género.
- **Bigénero:** personas que se identifican con el masculino como con el femenino, alternándolo según las circunstancias sociales.
- **Cisgénero:** un sujeto cisgénero es aquel que su identidad de género y el sexo que se le asignó al nacer coinciden, por lo que coincide también con el binarismo de género. El presente término es importante debido a que ofrece visibilidad a algo que siempre se ha dado por hecho y que se ha normalizado por la sociedad, por lo que también contribuye a que nos alejemos de la idea de que el resto de las identidades de género son “otra cosa” ([Caraballo, 2015](#)).
- **Demigénero:** personas que se identifican de forma parcial con un género, ya sea de los que se incluyen en el dualismo de género o de los que se encuentran en el género no binario.
- **Género Fluido:** individuos que desarrollan periodos de transición cambiables en los que se identifican con un género u otro.
- **Intergénero:** personas que no se identifican con un único género, por lo que se considera que están a medias de identificarse como hombres o como mujeres.
- **Pangénero:** sujetos que se identifican con todas las identidades de géneros establemente.
- **Poligénero:** género donde se incluye a las personas que se identifican con distintos géneros a la vez.

- **Queer:** con relación a este vocablo existe la teoría *queer* que trata sobre el género y las orientaciones sexuales. La teoría *queer* posee como objetivo conceder subjetividad política a todos los sujetos que no entran dentro de la “normalidad” que la sociedad patriarcal y heteronormativa considera ([Mejías Sánchez, 2018](#)).
- **Transgénero:** género que se basa en que la identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer. Se concibe como un género que incluye a los sujetos que sienten que no encajan en una estructura sexual dicotómica en las que se les pretende clasificar como hombres o mujeres.
- **Transexual:** término utilizado para referirse al individuo que se hormona y se somete a tratamiento quirúrgico para poder conseguir el físico del sexo contrario al que pertenece. Es por ello por lo que se considera como el anhelo a pertenecer al sexo contrario ([Granados Cosme, Hernández Ramírez & Olvera Muñoz, 2017](#)).
- **Trigénero:** son sujetos que se identifican como hombres, como mujeres y también con otro género que va a estar definido por el contexto en el que se ubique ([Feinberg, 1999](#)).

Tras haber puesto de manifiesto las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género existentes, es importante mencionar la disforia de género, aspecto y término completamente relacionado con todo lo anteriormente expuesto.

La Disforia de Género hace alusión a los trastornos vinculados con la identidad de género y fue acuñado por el médico [Fisk](#), en el año 1974, para hacer referencia a los trastornos relacionados con la identidad de género. La Disforia de Género es experimentada por una persona en el momento en el que se siente afectada debido al sexo asignado al nacer, por no coincidir este con su identidad de género.

Para finalizar el presente apartado de terminología, se aclara aquello que se pretende medir en esta investigación: los conocimientos y las actitudes. Así, los conocimientos son concebidos por [McGrath y Argote \(2001\)](#) como un aspecto formado por tres elementos: las personas, las tareas y las herramientas.

Las actitudes, por su parte, son la predisposición aprendida para poder dar respuesta de forma consciente y óptima a los individuos o grupos sociales ([Ovejero-Bernal, 2010](#)). Es decir, las actitudes se entienden como la disposición que posee un sujeto para expresar una forma de concebir el mundo, que se interioriza y que a veces son muy complicadas de cambiar ([Alemany-Arrebola, Robles-Vílchez & de la Flor-Alemany, 2019](#)).

Como en esta investigación se pretende conocer si los estudiantes universitarios poseen actitudes prejuiciosas, es importante definir que los prejuicios son las actitudes negativas

creadas hacia otras personas o grupos de personas ([Segura-Robles, Alemay-Arrebola & Gallardo-Vigil, 2016](#)).

INVESTIGACIONES SOBRE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Investigaciones sobre la Diversidad Sexual

Para comenzar con las investigaciones cuya temática sea la diversidad sexual se menciona la de [Moral y Valle \(2011\)](#), ya que en su estudio mostraron las actitudes prejuiciosas hacia el colectivo gay, exponiendo también, por el contrario, las actitudes flexibles y respetuosas hacia las lesbianas.

[López Amurrio \(2013\)](#) demostró que las personas de sexo femenino muestran actitudes más tolerantes y positivas hacia la diversidad sexual, siendo las personas de sexo masculino las que poseen actitudes prejuiciosas, lo que puede desencadenar en actitudes homofóbicas.

En el trabajo sobre actitudes hacia la homosexualidad en Melilla ([AMLEGA, 2011](#)), se encontró que la variable *religión* influye en las actitudes prejuiciosas hacia el colectivo LGBTQ+, siendo las personas no religiosas las que muestran actitudes más tolerantes; por el contrario, las personas de religión musulmana son las que manifiestan comportamientos más prejuiciosos hacia la homosexualidad.

En esta línea se encuentra el trabajo [Hartiti-Mimun \(2015\)](#), realizado en un contexto multicultural, los datos encontrados concluyen que los hombres presentan actitudes más intolerantes que las mujeres hacia la diversidad sexual, siendo las personas de religión hebreas las que mostraron actitudes más prejuiciosas.

[Bodenhofer González \(2019\)](#) estudia este tópico de investigación desde el ámbito educativo y manifiesta muestra que durante el desarrollo de su trabajo se desarrollaron situaciones transfobas y de violencia. Por esto, el estudio muestra la necesidad de cambiar el sistema de sexo-género que se tiene aún en la actualidad para luchar contra las conductas intolerantes.

[Romero-Códez y Gallardo-Vigil \(2019\)](#) demuestran la presencia de actitudes intolerantes hacia el colectivo LGBTQ+ por parte del equipo docente de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El perfil del profesorado con actitudes más intolerantes es de hombres, religiosos y conservadores.

Investigaciones sobre la Diversidad de Género

Una de las primeras investigaciones sobre la temática es la realizada por [Blanchard, Clemmensen y Steiner \(1987\)](#) cuyo tópico de la investigación era la Disforia de Género, concluyendo que las mujeres son más tendentes a tenerlo, sobre todo, cuando son pequeñas.

[De la Hermosa Lorenci, Rodríguez Vega y Polo Usaola \(2013\)](#) demuestran la cisnormatividad social tan presente aún, ya que muestran los casos de la discriminación que sufren los individuos cuya identidad de género no aparece recogida en el dualismo de género.

[Cuadra Duarte \(2017\)](#) concluye que el nivel de conocimientos sobre la identidad y la diversidad de género en estudiantes universitarios de Nicaragua, son muy bajos y confusos, lo que demuestra la necesidad de seguir investigando sobre esta temática, así como aportándole la visibilidad que necesita.

Además, [Esteban \(2018\)](#) plantea una perspectiva génerosexual que incluya la intersexualidad y que defienda la idea de que la identidad de género no tiene que ir vinculada necesariamente con la identidad sexual. Por su parte, [Hernández Aguilar \(2018\)](#) demuestra la presencia de los prejuicios y estereotipos hacia las personas no cisgénero, donde se afirma que “una persona que no encaja en la norma es susceptible de ser socialmente marginada” (p. 18).

[García Domínguez \(2019\)](#) presenta una intervención didáctica para introducir la diversidad afectivo-sexual en el sector educativo. En su revisión bibliográfica menciona que todavía muchos investigadores siguen concibiendo a la identidad de género y a la diversidad sexual como sinónimos, lo que supone una confusión añadida.

En esta línea educativa, [Pereira-García, López-Cañada y Gil-Quintana \(2020\)](#), plantean una herramienta educativa para deconstruir las identidades de género. Teniendo como muestra a estudiantes universitarios, demostraron la existencia de estereotipos que siguen aún muy arraigados como la hipersexualización de la mujer.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema que se plantea en esta investigación es averiguar el nivel de conocimiento y las actitudes que los estudiantes de la Universidad de Granada (Campus de Melilla) presentan hacia la diversidad sexual y de género.

Dado lo poco investigado de la temática sobre la diversidad sexual y de género consideramos que una de las principales aportaciones de este trabajo es ofrecer visibilidad para poder normalizar una realidad latente cada vez con más fuerza. Además, es necesario mencionar que en la revisión bibliografía realizada no se han hallado investigaciones que traten la diversidad sexual y de género (sobre todo esta última) y menos aun las que analicen el papel de la religión y su relación con el tópico de investigación.

Es por ello por lo que el contexto donde se lleva a cabo la presente investigación cobra especial relevancia puesto que Melilla es una ciudad donde conviven más de cinco culturas

predominantes, por lo que es considerada una ciudad multicultural. Esta influencia de culturas es enriquecedora para este trabajo porque permite conocer qué perfil de personas presentan una actitud más tolerante hacia la diversidad sexual y de género.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las finalidades que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de la presente investigación son:

- Crear y validar un instrumento, en este caso un cuestionario, para poder medir el nivel de conocimientos y las actitudes de los discentes del Campus de la ciudad de Melilla hacia la diversidad sexual y de género.
- Conocer los conocimientos que el alumnado universitario posee de la diversidad sexual y de género en función de las variables cultura, religión, práctica religiosa y orientación sexual.
- Analizar las actitudes del alumnado universitario del Campus de Melilla hacia el tópico de la investigación en función de las variables anteriormente mencionadas.
- Averiguar si existe una relación entre el nivel de conocimiento y las actitudes hacia el tópico de la investigación.

METODOLOGÍA

Diseño

Para la realización de esta investigación utilizó una metodología empírico-analítica, utilizando un estudio *Ex post facto* de tipo descriptivo.

Variables

Dependientes: Nivel de conocimiento que el discente universitario tiene sobre la temática y las actitudes que el universitario posee hacia la misma.

Independientes: orientación sexual, cultura, religión y grado de práctica religiosa.

Participantes

Para la elección de los sujetos que participaron en la investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico utilizando la técnica bola de nieve virtual ([Baltar & Gorjup, 2012](#)).

La muestra está formada por 251 individuos, que son estudiantes de la Universidad de Granada. Por ello, eran estudiantes pertenecientes a las tres Facultades que se encuentran en dicho

Campus, tanto estudiantes de grado como de posgrado. La edad de estos oscila entre los 18 y los 62 años, de los cuales el 86,5% se identifica como cisgénero, el 3,2% como género fluido, el 0,4% es pangénero, el 0,8% bigénero y también el 0,8% transgénero.

En cuanto a la orientación sexual de los participantes aparece reflejada en la Ilustración 1.

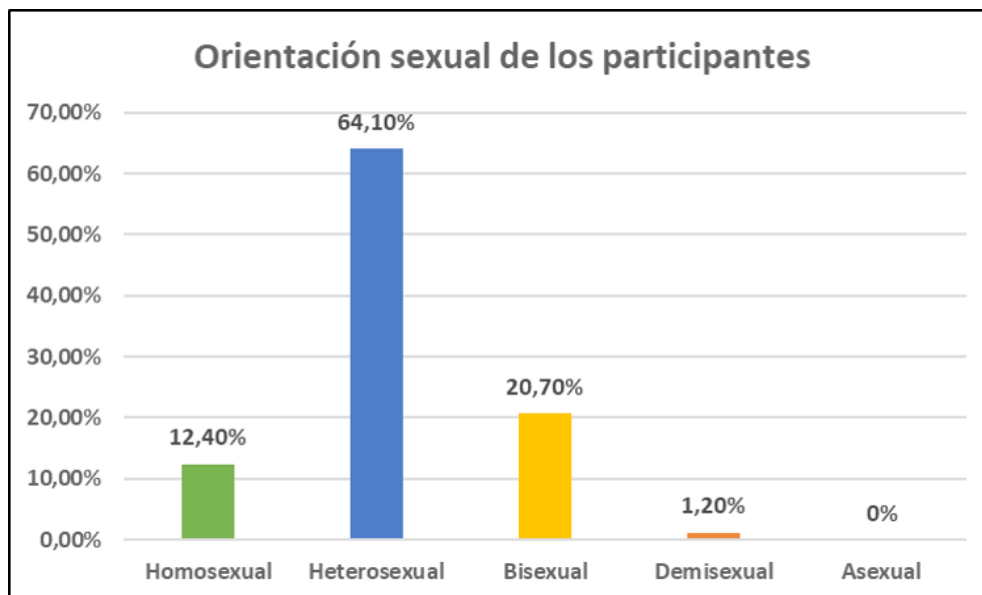


Figura 1. Orientación sexual de los participantes. Elaboración propia

Instrumento

El instrumento empleado en esta investigación se ha creado *ad hoc* para este estudio.

El cuestionario está compuesto por tres apartados: un primer apartado que recaba datos sociodemográficos de los participantes, un segundo apartado que mide el nivel de conocimientos de los participantes sobre la temática y un tercer y último apartado que tiene como objetivo medir las actitudes que los participantes poseen hacia la diversidad sexual y la diversidad de géneros.

Con respecto a los criterios para el diseño de los ítems del instrumento se han tenido en cuenta ([Alemany & Lara, 2010](#)), por un lado, la *Claridad* de los ítems para facilitar así su comprensión, la *Relevancia* que estén relacionados con nuestro objeto de estudio y *Discriminación* para no elegir aquellos ítems que se sobreentiende que todos los participantes estarían de una determinada posición hacia el mismo, en este caso, de acuerdo o en desacuerdo.

Para la elaboración del instrumento *ad hoc*, se llevaron a cabo una serie de fases que se muestran en la siguiente ilustración:

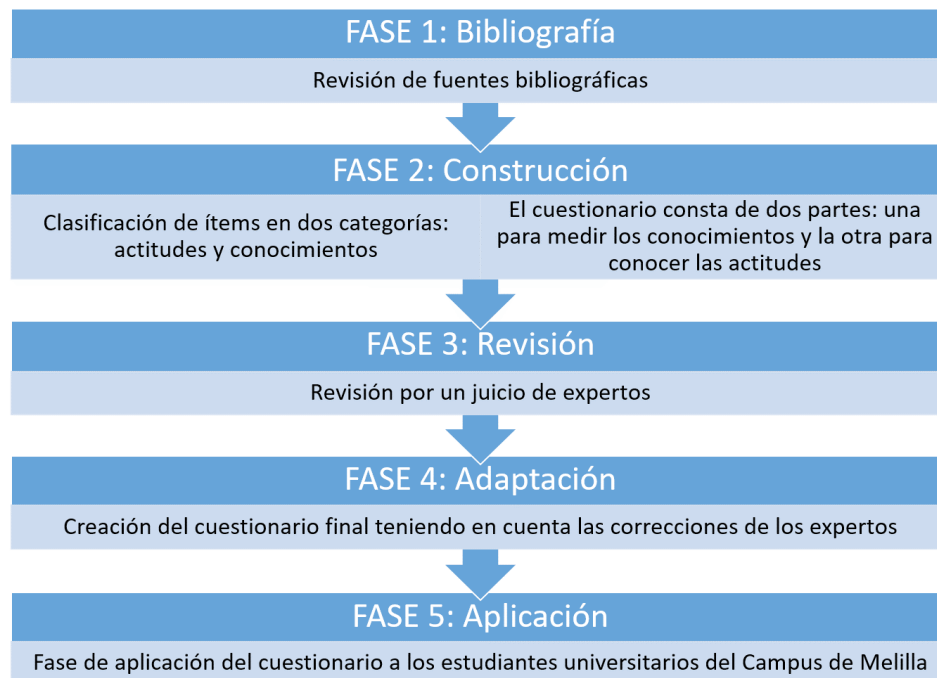


Figura 2. Fases para el diseño y la validación del instrumento. Elaboración propia

Para diseñar la escala sobre los conocimientos, denominada *Conocimientos y Actitudes hacia la Diversidad Sexual y la Diversidad de Género*, se emplearon los instrumentos de [Wells y Franken \(1987\)](#) y [Alderson, Orzeck y McEwen \(2009\)](#). Se elaboró el instrumento constituido por 36 ítems, para abarcar todas las cuestiones existentes sobre esta amplia temática. Las opciones de respuesta eran 3: Verdadero, Falso y No Sabe. A más respuestas correctas, se estima que el nivel de conocimiento del discente es mayor.

Para el diseño de la escala de actitudes, llamada *Actitudes sobre Diversidad Sexual y de Género* se seleccionó el cuestionario de [Herek y McLemore \(2011\)](#) y a partir de este se elaboró el cuestionario. Este cuestionario estaba compuesto por 34 ítems, con 4 tipos de respuesta diferente: Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Se planteó que cuanto mayor fuese el puntaje, mejor sería la actitud del alumno hacia el tópico de la presente investigación.

Este instrumento ha sido validado por un juicio de expertos formado por: un profesor de la Universidad de Granada con gran formación en Diversidad Sexual y dos expertos de la asociación LGTBIQ de Melilla, con también una profunda formación sobre la diversidad sexual y de género.

El cuestionario (Anexo) que ha sido descrito en el presente apartado se encuentra también disponible *online*¹.

1. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdMHAJDQjTv49_gGljmtmwfzE1ZJg2u8BSVFc_HBBrL12YnTw/viewform

Procedimiento y Análisis de Datos

Esta investigación se realizó de forma *online* puesto que España se encontraba en Estado de Alarma debido al COVID-19. Se emplearon las Redes Sociales para conseguir una mayor difusión del cuestionario, donde en este se especificaba la finalidad y las instrucciones de este y se garantizaba el anonimato.

El cuestionario fue respondido de forma libre, siendo el alumnado el que decidía si participar o no en la investigación.

Para analizar los datos obtenidos se empleó el paquete estadístico (SPSS 22.00) realizándose tanto análisis de fiabilidad y descriptivos como inferenciales.

RESULTADOS

En primer lugar, en relación con la *Escala sobre Conocimientos*, se analizó la fiabilidad a través del alfa de Cronbach siendo $\alpha = .791$. En la Tabla 1 se muestran los análisis descriptivos así como la correlación ítem total corregida.

Tabla 1. *Estadísticas descriptivas y de fiabilidad de los ítems del cuestionario de Conocimientos*

ÍTEMS	M	DT	% de aciertos	Correlación ítem-total corregida	ÍTEMS	M	DT	% de aciertos	Correlación ítem-total corregida
1	1.80	.527	86.45%	.136	17	1.76	.585	84.06%	.192
2	1.81	.426	83.27%	.245	18	1.84	.493	90.04%	.211
3	1.59	.621	66.53%	.231	19	1.07	.941	11.16%	.378
4	1.37	.882	83.7%	.266	20	1.78	.538	9.56%	.157
5	0.71	.927	32.67%	.464	21	0.86	.934	37.45%	.396
6	0.73	.940	34.26%	.462	22	1.58	.576	33.07%	.255
7	1.58	.766	76.10%	.311	23	1.10	.597	63.35%	.173
8	1.32	.918	63.35%	.342	24	0.97	.888	37.90%	.425
9	1.11	.937	11.16%	.353	25	1.03	.966	48.21%	.399
10	0.86	.912	35.46%	.413	26	1.08	.950	49.80%	.275
11	0.86	.854	30.68%	.387	27	1.25	.927	7.97%	.173
12	1.80	.536	86.45%	.173	28	0.77	.942	6.37%	.253
13	1.50	.729	21.20%	.309	29	1.71	.616	10.76%	.154
14	0.90	.807	28.29%	.359	30	0.75	.645	52.29%	.299
15	0.76	.601	58.57%	.140	31	1.16	.927	52.29%	.247
16	0.90	.927	38.65%	.422	32	1.44	.734	26.61%	.113

A continuación, se analizó la escala sobre *Actitudes hacia la diversidad sexual y de géneros*. Para ello se realizaron análisis descriptivos y de fiabilidad. De los 34 ítems que componen la escala inicial, se descartaron aquellos cuya correlación ítem-total corregida era muy baja (4,

5, 7, 8, 15, 17, 18, 21, 25, 26, 33/. Así el cuestionario final quedón con 22 ítemas, siuendo el alfa de Cronbach de $\alpha = .752$ (Tabla 2).

Profundizando en los datos se observa que la asimetría en todos los ítems es negativa, lo que demuestra que puntuñán en de acuerdo o muy de acuerdo, es decir, que existen actitudes positivas hacia esta temática.

Tabla 2. *Análisis descriptivo y de fiabilidad de los ítems del instrumento de Actitudes*

ÍTEMS	M	DT	Asimetría	Correlación ítem-total corregida
1	2.50	.909	-.263	.348
2	2.97	1.051	-.593	.333
3	3.48	.845	-1.58	.555
6	2.52	.909	-.323	.245
9	2.84	.792	-.251	.377
10	2.93	.855	-.598	.397
11	3.07	.795	-.652	.359
12	3.00	.978	-.639	.456
13	3.05	.849	-.612	.285
14	3.06	.875	-.724	.240
16	3.43	2.784	12.383	.231
20	3.61	.704	-1.974	.322
22	3.33	.867	-1.114	.483
23	2.49	.878	.061	.219
24	3.10	.897	-.875	.518
27	2.77	1.047	-.504	.142
28	2.87	.984	-.453	.391
29	3.13	.931	-.835	.351
30	3.41	.826	-1.404	.543
31	3.47	.935	-1.737	.394
32	3.72	1.911	11.535	.153
34	3.68	.733	-2.424	.383

Para conocer si existen diferencias entre el nivel de los conocimientos de los estudiantes en función de la variable *orientación sexual*, se seleccionaron los dos grupos de orientación sexual mayoritarios: heterosexuales y homosexuales. Los datos obtenidos muestran que existen diferencias significativas, siendo el grupo de homosexuales el que muestra mayor nivel de conocimientos sobre la diversidad sexual y de género que los heterosexuales y siendo el tamaño del efecto mediano ($d_{\text{cohen}} = .610$; $r = .029$).

Con respecto a al grado de conocimientos en función de la variable *religión*, se seleccionaron a los tres grupos religiosos mayoritarios: cristianos, musulmanes y agnósticos/ateos. Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas en función de esta

variable ($F=1.312$; $p>.05$). Aunque es el grupo religioso que profesa la religión musulmana el que muestra menor grado de conocimiento.

Además, se analiza el grado de conocimientos en función de la variable *práctica religiosa*, donde se excluyeron a los participantes aconfesionales. Se vuelve a mostrar que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos de los estudiantes y su nivel de práctica religiosa ($F=.973$; $p>.05$). No obstante, es el grupo que se considera poco practicante el que muestra mayores conocimientos.

Para conocer las actitudes de los discentes hacia la temática, se analizó la variable orientación sexual. Para ello se seleccionaron los dos grupos mayoritarios anteriormente mencionados. Los datos concluyen que los homosexuales son los participantes con actitudes más positivas y tolerantes hacia la diversidad sexual y de género (Tabla 3), siendo el tamaño del efecto mediano ($d_{\text{cohen}}=-.499$; $r=-.242$).

Tabla 3. *Actitudes hacia la Diversidad Sexual y de Género en función de la Orientación Sexual.*

OS	n	M (TD)	t	p
Heterosexual	160	66.51(10.51)	2.526	.012
Homosexual	31	71.41(9.06)		

Con respecto a la variable *religión*, los resultados indican diferencias significativas, los datos que se observan en la siguiente tabla indican que los alumnos aconfesionales son los que mejores y más tolerantes actitudes demuestran, frente a los discentes musulmanes que son los que muestran actitudes más intolerantes (Tabla 4).

Tabla 4. *Actitudes hacia la Diversidad Sexual y de Género en función de la religión.*

RELIGIÓN	n	m (DT)	F	p
Católica	79	65.00	12.605	.000
Islámica	22	64.81		
Agnóstico/ateos	141	71.12		

En relación con la *práctica de la religión*, excluyendo a los participantes aconfesionales, los datos muestran que no existen diferencias significativas ($F=1.026$; $p>.05$), aunque los que se consideran nada practicante son los que obtienen mejores actitudes (Tabla 5).

Tabla 5. *Actitudes en función de la práctica religiosa.*

Nivel	n	m (DT)	F	p
Muy practicante	12	62.83	1.026	>.05
Bastante practicante	27	67.25		
Poco practicante	46	63.65		
Nada practicante	22	66.22		

Para analizar si existe relación entre el nivel de conocimiento y las actitudes hacia el tópico de esta investigación se realizó un análisis correlacional entre ambas escalas. Los datos indican que a mayor conocimiento mejor actitud ($r_{\text{conocimiento/actitud}}=.149$, $p<.05$).

Para conocer qué tipo de perfil muestra un mayor grado de conocimientos se dividió a la muestra en tres grupos en función de las medias obtenidas y de los percentiles tanto en la *Escala de Conocimientos* como en la *Escala de Actitudes*. Así, en el primer grupo se encuentran los estudiantes que obtienen medias por debajo del PC<20, en el segundo grupo se sitúa al alumnado con medias que se encuentran entre el PC21 al PC79, y en el tercer grupo, los que obtienen puntajes por encima del PC>80 (Tabla 6).

Tabla 6. Descripción del discente en función del puntaje obtenido en los cuestionarios de Conocimiento y Actitudes.

		Actitudes			Total
		Actitudes más negativas M ≤ 46.00	Actitudes medias M >44< 63	Actitudes más positivas M ≥76.00	
Conocimientos	Poco M ≤ 30.00	18	24	20	62
	Medio M>65<84	34	48	32	114
	Alto M ≥59.00	11	32	24	67
Total		63	104	76	243

Los datos indican que el 7.40% del alumnado muestra bajo conocimiento y las actitudes más negativas hacia la diversidad sexual y de género, frente al 9.87% de estudiantes que muestran mayores niveles de conocimientos y actitudes más positivas hacia la diversidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para comenzar, es relevante destacar que los resultados obtenidos son favorables ya que la fiabilidad de las escalas es adecuada, pero es importante seguir modificándolo para mejorar el cuestionario e investigar aún más sobre la diversidad sexual y de géneros, dado que en la población universitaria existen estudiantes que muestran bajo nivel de conocimientos hacia el tópico. Esto también indica que aún son temas prácticamente desconocidos, por lo que se estima como urgente la formación de esta temática ([Salas Guzmán & Salas Guzmán, 2016](#)).

Es relevante destacar que en la escala de actitudes la asimetría es negativa lo que indica que los estudiantes suelen responder de manera positiva a los ítems planteados ([Oviedo Millones, 2013](#)), lo que puede deberse a dar una mejor imagen no mostrando actitudes prejuiciosas, aunque como se comprueba en el estudio de [Biglia y Cagliero \(2019\)](#) estas actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+ siguen estando latentes.

En cuanto al objetivo, conocer el *nivel de conocimientos sobre la temática*, se estima que los participantes presentan conocimientos sobre el tema, aunque existe un amplio porcentaje de

estudiantes que desconocen la terminología relacionada con la temática e incluso que niegan la existencia de otros géneros que no se incluyan en el binarismo de género. Por ello, una vez más se hace relevante aportar visibilidad al tema para evitar, entre otras muchas causas, que las personas no padezcan Disforia de Género, así como todos los problemas psicológicos y sociales que ello genera ([Deogracias et al., 2007](#)).

El resultado explicado es positivo ya que confirma que las generaciones venideras gestionaran la sociedad con tolerancia y con conocimiento sobre la temática, lo que conllevará a continuar batallando contra la homofobia, la transfobia y actitudes prejuiciosas hacia el colectivo en general. No obstante, aun cuando esto resulta alentador, también es importante hincapié en la relevancia de informar a la sociedad sobre este tema para eliminar ese miedo a lo desconocido ([Martínez-Guzmán, 2012](#)). Este miedo se debe, entre otros motivos, a la heterocisnormatividad en la que la sociedad actual se encuentra aún inmersa ([Esteban, 2018](#)).

Con respecto al objetivo relacionado con las *actitudes en función de variables, como la de religión y nivel de práctica religiosa*, es relevante mencionar que en este estudio las variables *religión y nivel de práctica religiosa* tienen una relevancia crucial debido al contexto donde se realiza el estudio. No obstante, la mayoría de los participantes se consideran aconfesionales, siendo estos además los que presentan una actitud más tolerante y positiva hacia el tópico de la investigación. Estos resultados coinciden con los mostrados en el estudio de [AMLEGA \(2011\)](#), [Robles-Reina \(2014\)](#) y [Pérez-Alindado \(2016\)](#), que demuestran que las actitudes más tolerantes hacia el colectivo LGTBIQ+ la poseen los universitarios que se consideran agnósticos. Aunque en la investigación de [Pérez-Alindado \(2016\)](#) es el grupo de religión musulmana el más prejuicioso y en el trabajo de [Hartiti-Mimun \(2015\)](#) los de religión judía. El estudio de [Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil \(2017\)](#), ya indicaba que la variable religiosidad puede ser un predictor de las actitudes y prejuicios.

Estos resultados indican que el factor religión unido a su práctica religiosa puede ser un predictor de las actitudes hacia la diversidad sexual y de géneros, por lo que deberá ser materia de futuras investigaciones. Además, es importante analizar los procesos de adquisición y desarrollo de las actitudes ([Alemany et al., 2019](#)), jugando un papel clave el aspecto familiar, escolar y el contexto cultural.

Por otro lado, para responder si existe relación entre el *nivel de conocimiento y las actitudes*, es importante matizar que los estudiantes no muestran actitudes negativas explícitas hacia el tópico de la investigación, pero los resultados también demuestran que aún existen creencias LGBTQ+ fóbicas, donde las creencias y la práctica religiosa son influyentes en las actitudes.

Por último, en cuanto al objetivo relacionado con *averiguar el perfil de alumno con mayores conocimientos y mejores actitudes*, este estudio concluye que el perfil del alumnado con actitudes más tolerantes destacar que los participantes homosexuales y más jóvenes poseen

un mayor nivel de conocimientos sobre el tema, por lo que pueden ser los que más información tengan sobre el tema y, además, estén más concienciados sobre el mismo. Por el contrario, el perfil de los participantes con actitudes negativas hacia el tópico de la investigación es: heterosexual y perteneciente a alguna religión ([Mancera-Acosta, 2012](#)), siendo los heterosexuales, mayores de 23 años, los que presentan un grado de conocimientos inferior.

Para concluir la presente investigación se ponen de manifiesto algunas limitaciones del estudio: en primer lugar, el muestreo utilizado pero debido a la situación de pandemia no pudo hacerse un muestreo no probabilístico estratificado, para acceder a mayor número de participantes y, además, que tenga en cuenta la diversidad sexual y de géneros, así como ampliar el abanico de edad y el nivel de estudios. En segundo lugar, seguir mejorando las escalas e incluir nuevas escalas como distancia social.

Es muy importante destacar la urgencia y necesidad de seguir creando líneas de investigación sobre la temática y, especialmente, sobre la diversidad de géneros para seguir ofreciéndole la visibilidad que necesita y seguir luchando contra las conductas discriminatorias y prejuiciosas hacia el colectivo LGTBIQ+ y las personas que se identifican con géneros no incluidos en el binarismo de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, K. G.; Orzeck, T. L. & McEwen, S. C. (2009). Alberta High School Counsellors' Knowledge of Homosexuality and Their Attitudes toward Gay Males. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 87-117. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.1.87>
- Alemany-Arrebola, I., Robles-Vílchez, M.C. & De la Flor-Alemany, M.A. (2019). Las actitudes, los prejuicios y los estereotipos. En M.A. Gallardo-Vigil & I. Alemany-Arrebola. *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva*. Granada: Editorial Comares.
- Alemany-Arrebola, I., & Lara, A.I. (2010). Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición. *Publicaciones*, 40, 49-71. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/24720>
- AMLEGA (2011). *Encuesta sobre actitudes hacia la homosexualidad en Melilla*. Melilla: sin editar.
- Anselmi, D.L. & Law, A.L. (Eds.) (1998) *Preguntas de género. Perspectivas y Paradojas*. Boston: Mc Graw-Hill.
- American Psychological Association. (2013). *Orientación sexual y identidad de género*. Recuperado de: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual>

Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

Argibay, M. (2003). *Conceptos básicos de multiculturalidad*. Editorial Hegoa.

Baltar, F. & Gorjuo, M.T. (2012). Muestreo Mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible capital*, 8(1), 123-149. Doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.294>

Biglia, B. & Cagliero, S. (2019). Abordajes y ‘respuestas’ de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+fóbicas. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*. 21(2), 1532. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/360160>

Blanchard, R., Clemmensen, L. H. & Steiner, B. W. (1987), Heterosexual and homosexual gender dysphoria. *Archives of Sexual Behavior*, 16, 139-152. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01542067>

Bodenhofer González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cismnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. Doi: [10.5354/0719-0417.2020.56250](https://doi.org/10.5354/0719-0417.2020.56250)

Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, 296-314. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/42625381>

Caraballo, P. (2015). *Cisgénero: ¿qué es y para qué sirve?* Recuperado de Blog & archivo sociológico: <https://pablocaraballo.wordpress.com/2015/05/13/cisgenero-que-es-y-para-que-sirve/> (Consultado el 24 de marzo de 2020).

Castellanos LLanos, G. (2016). Los estilos de género y la tiranía del binarismo: de por qué necesitamos el concepto de génerolecto. *La Aljaba*, 20, 69-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115800>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2012). Estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos “CIDH” en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11): *Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/fortalecimiento/docs/respcp.pdf>

Cuadra Duarte, E.A. (2017). *Mi identidad sobre mi cuerpo: la transgeneridad como propuesta de una búsqueda de identidad fuera del binarismo de género*. [Tesis de Pregrado, Universidad Centroamericana]. Recuperado de: <http://repositorio.uca.edu.ni/4522/>

De la Hermosa Lorenci, Rodríguez Vega y Polo Usaola (2013). Género binario y experiencia de las personas transexuales y transgénero. *Norte de salud mental*, 11(45), 13-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222066>

Deogracias, J., Johnson, L., Heino F., Meyer-Bahlburg, S., Kessler, J., Schober, J. & Zucker, K. (2007). The Gender Identity/Gender Dysphoria Questionnaire for Adolescents



Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

and Adults. *The Journal of Sex Research*, 44(4), 370-379. Doi: <https://doi.org/10.1080/00224490701586730>

Esteban, C. (2018). Renovando la Perspectiva de Género: Proponiendo una Perspectiva Génerosexual. *Behavioral Sciences Journal*, 33(1), 19-50. Recuperado de: <http://cienciasdelaconducta.org/index.php/cdc/article/view/2>

Feinberg, L. (1999). *Trans Liberation: Beyond Pink Or Blue*. Boston: Beacon Press.

Fisk, N. (1974). Gender Dysphoria Syndrome. The Conceptualization that Liberalizes Indications for Total Gender Reorientation and Implies a Broadly Based MultiDimensional Rehabilitative Regimen. *Western Journal of Medicine* 120(5), 386-391. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1130142/>

García Domínguez, B. (2019). *Una tarea pendiente: el trabajo de la diversidad afectivo-sexual en las aulas: propuesta didáctica para el alumnado del segundo curso de primaria*. (Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11441/90561>

Granados Cosme, J.A., Hernández Ramírez P.A., Olvera Muñoz O.A. (2017). Performatividad del género, medicalización y salud en mujeres transexuales en Ciudad de México. *Salud Colectiva*, 13(4) 633-646. Doi: <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1363>

Hartiti-Mimun, S. (2015). *Actitudes prejuiciosas de la sociedad melillense hacia las personas homosexuales* (Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Social). Universidad de Granada, Melilla.

Herek, G. M. & McLemore, K. A. (2011). *The Attitudes toward Lesbians Gay Men (ATLG) Scale*. En Terri D. Fisher, Clive M. Davis, William L. Yarber & Sandra L. Davis (eds.). *Handbook of Sexuality- Related Measures* (3.ª ed.) (pp- 415-417). Oxford: Taylor & Francis.

Hernández Aguiar, S. N. (2018). *Rompiendo las barreras del género*. (Trabajo de Fin de Grado. Grado en Periodismo). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/196512>

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Librero.

López Amurrio, E. (Coord.) (2013). *Homofobia en las aulas 2013 ¿Educamos en la diversidad afectiva?* Madrid: Grupo Edición COGAM. Recuperado de: <https://www.cop-cv.org/db/docu/160511115453TiAcC5TrGLQP.pdf>

Mancera-Acosta, J.C. (2012). Prejuicios, diversidad sexual y religión. *Criterios*. 5 (1), 55-76. Doi: <https://doi.org/10.21500/20115733.1972>

Martínez-Guzmán, A. (2012). Repensar la perspectiva psicosocial sobre el género: contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. *Psicoperspectivas*, 11(2), 164-184.



Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/197/239>

McGrath, J.E. & Argote, L. (2001). Group processes in organizational contexts. En M. A. Hogg y R. Scott Tindale (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (pp. 603-627). Oxford: Blackwell. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/9780470998458.ch25>

Mejías Sánchez, C.L. (2018). Bioética Queer. *Dilemata*, (26), 239-246. Recuperado de: <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000192>

Moral J. & Valle A. (2011). Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales en México 1. Estructura factorial y consistencia interna. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 3(6), 139-157. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2033/203318388008.pdf>

Morales Dámaso, N. (2018). *Pansexualidad vs. bisexualidad: ¿existen diferencias?* Recuperado de: <https://www.losreplicantes.com/articulos/pansexualidad-vs-bisexualidad-existen-diferencias/> (Consultado el 8 de abril de 2020).

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2010). *Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas* (2.ª ed.). Chile: MOVILH. http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf

Ovejero-Bernal, A. (2010). *Psicología social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Oviedo Millones, T.S. (2013). *Significado de la asimetría estadística en los alumnos de economía de la UNAC* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4579>

Pereira-García, S., López-Cañada, E., Gil-Quintana, J. (2020). Hacia la deconstrucción de las identidades de género. Una experiencia de tango queer. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 134-142. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15102>

Pérez Borge, D. (2014). La orientación sexual como continuo. *Revista de Psicología Insight*. Recuperado de: <http://www.revistainsight.es/la-orientacion-sexual-como-continuo/>

Pérez-Alindado, M. (2016). *Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla* (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Robles-Reina, R. (2014). *Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales* (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.



Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I., & Gallardo-Vigil, M.Á. (2017). Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en melilla. *MODULEMA. Revista científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-186. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6532>

Romero-Códez, V. & Gallardo-Vigil, M.A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, *REIDOCREA*, 8, 357-366. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-27.pdf>

Rosales Mendoza, A.L., Salinas Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919104>

Salas Guzmán, N., & Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art06.pdf>

Savin-Williams, R.C. (2006). Who's Gay? Does It Matter? *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 40-44. Doi: <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2006.00403.x>

Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I., & Gallardo-Vigil, M. Á. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 393-416. Doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.39.15069>

Soriano, R. (2004). Interculturalismo. *Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.

Wells, J.W. & Franken, M.L. (1987). University Students 'Knowledge about and Attitudes toward Homosexuality. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 26 (2), 81-95. Doi: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1987.tb00316.x>

ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CONOCIMIENTO Y ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SEXUAL Y LA DIVERSIDAD DE GÉNERO



Este cuestionario tiene como objetivo conocer las creencias y las actitudes sobre la diversidad sexual y la diversidad de género.

A continuación, les presentamos un cuestionario con una serie de ítems sobre diversidad sexual y diversidad de género, que consta de dos partes: la primera, tiene que responder a cada enunciado con Verdadero (V), Falso (F) o No Sé (NS) según su consideración/conocimientos sobre la afirmación.

La segunda parte, hace referencia a las opiniones que usted tiene sobre este tema, donde debe señalar si se siente totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con respecto a las afirmaciones.

Se le pide sinceridad y que no deje, en ninguna de las dos partes de este cuestionario, preguntas en blanco.

Le agradecemos su colaboración

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Antes de comenzar, responda las siguientes preguntas de orden demográfico:

1. ¿Cuál es su edad? _____
2. ¿A qué género pertenece?
 - Cisgénero
 - Trans
 - Pangénero
 - Bigénero
 - Género Fluido
 - Otro: _____
3. ¿A qué Facultad del Campus de Melilla pertenece?
 - Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
 - Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
 - Facultad de Ciencias de la Salud
 - Escuela de Posgrado
 - Estudio/Trabajo fuera de la Universidad de Granada
4. ¿Qué Grado/Posgrado está cursando? _____

5. ¿Cuál es su orientación sexual?
- Homosexual
 - Heterosexual
 - Bisexual
 - Asexual
 - Demisexual
 - Otro: _____
6. ¿Qué religión profesa?
- Cristiana
 - Musulmana
 - Hindú
 - Judía
 - Evangelista
 - Ninguna
 - Otro: _____
7. Con relación a mi práctica religiosa, me considero...
- Muy practicante
 - Bastante practicante
 - Poco practicante
 - Nada practicante

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS

Responda a las siguientes afirmaciones según crea si son verdaderas o falsas.

	Verdadera	Falsa	NS
1. El sexo biológico determina el rol sexual			
2. El sexo asignado al nacer determina el género			
3. La orientación sexual está exclusivamente determinada por los comportamientos sexuales, es decir, que una persona que tiene relaciones sexuales con otras personas del mismo sexo es homosexual y que una persona que tiene relaciones sexuales con una persona del sexo opuesto es heterosexual			
4. La disforia de género describe una discordancia entre la identidad de género y el sexo asignado al nacer			
5. Hay más hombres homosexuales que mujeres homosexuales			
6. Hay más hombres cisgénero que mujeres Cisgénero			
7. Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad			
8. Los hombres más exitosos (profesionalmente hablando) son aquellos que se consideran pangénero			
9. La identidad de género es la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género, que podría o no coincidir con sus características sexuales			
10. Las personas cisgénero tienen mayor tendencia que las personas agénero a ser bisexuales			
11. Las personas cisgénero tienen mayor tendencia que las personas de género queer a ser heterosexuales			
12. Un hombre que presenta características más o menos femeninas debería cuestionarse sobre su sexualidad			
13. El género fluido es el género que poseen aquellas personas cuya identidad de trasciende el género binario de hombre y mujer			
14. Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que los hombres			

	Verdadera	Falsa	NS
15. Transgénero hace referencia a cualquier identidad de género que trasciende o no se alinea con su género asignado o con la idea de género que tiene la sociedad			
16. Los homosexuales tienen más tendencia a identificarse como cisgénero que los heterosexuales			
17. Un hombre que se viste de mujer debería replantearse su orientación sexual			
18. Las personas bisexuales son personas homosexuales no asumidas			
19. El género queer hace referencia a las personas cuya identidad de género corresponde con el sexo asignado al nacer			
20. Las personas pangénero poseen la sensación de tener/pertenecer a todos los géneros			
21. Hay más hombres homosexuales que mujeres homosexuales			
22. El género de un ser humano puede ser masculino o femenino			
23. La bisexualidad es una orientación sexual al mismo nivel que la homosexualidad o la heterosexualidad			
24. Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales			
25. Las personas transgéneros suelen tener mayor número de relaciones sexuales que las personas Cisgénero			
26. Las personas dotadas con una personalidad andrógina (género epiceno) deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad			
27. La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual			
28. Las personas de género neutro son aquellas que poseen la sensación de no pertenecer a ningún género			
29. El demigénero hace referencia a la sensación de tener múltiples géneros, algunos estáticos y otros fluidos			
30. Las personas transgéneros son aquellas que su identidad de género no corresponde con su sexo asignado al nacer			
31. Las personas pangénero deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad			
32. Una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser por lo tanto homosexual o bisexual			

CUESTIONARIO DE ACTITUDES

Responda a las siguientes afirmaciones según la siguiente escala: TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; A = De acuerdo; y, TA = Totalmente de acuerdo.

	TD	D	A	TA
1. La escuela es un lugar peligroso para los jóvenes LGTBIQ				
2. Es imposible clasificar a las personas en dos sistemas o categorías, es decir, pertenecientes al género masculino o al femenino únicamente				
3. La universidad debe formar a los futuros docentes en temas de diversidad sexual y de género				
4. Los hombres que poseen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad				
5. Una mujer bisexual es aquella que le atraen los dos sexos porque aún no ha estado con un buen hombre				
6. La mayor parte de los problemas escolares de los jóvenes LGTBIQ se debe a su orientación sexual				
7. Los hombres con rasgos femeninos en su personalidad suelen ser homosexuales				

	TD	D	A	TA
8. Las mujeres más exitosas (profesionalmente hablando) son aquellas que se identifican como Cisgénero				
9. Aunque una persona se identifique como género fluido siempre tendrá más rasgos de hombre o más rasgos de mujer				
10. Los comentarios homofóbicos de tipo "loca" se escuchan frecuentemente en el medio escolar				
11. Una persona de género queer nunca será rechazada en una entrevista de trabajo por su apariencia física				
12. En los documentos de identidad se debería especificar más géneros que no fuesen los que componen el sistema binario				
13. Los adolescentes deberían saber reconocer su orientación sexual				
14. Los adolescentes deberían saber reconocer e identificar su género				
15. Existen juguetes para niños y juguetes para niñas				
16. Los docentes deberían hablar abiertamente de la sexualidad y de la diversidad de género en clase				
17. ¿Te sentirías incómodo/a si tuvieras que vestirte de color rosa (si eres chico) o de color azul (si eres chica)?				
18. Los estudios sobre la sexualidad sirven de pretexto para hacer publicidad a favor de las personas homosexuales y bisexuales				
19. Una mujer heterosexual cisgénero debe cobrar menos que un hombre heterosexual cisgénero ya que sus cualidades físicas no son iguales				
20. Las personas pangénero deben tener o haber tenido problemas mentales o traumas en la infancia				
21. Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad				
22. La existencia de otros géneros más allá del masculino y del femenino son invenciones modernas que no tiene lógica ni son naturales				
23. El personal escolar no interviene nunca en situaciones de homofobia				
24. España es un país machista, donde aún prevalece el patriarcado				
25. Más de la mitad de los jóvenes LGTBIQ tienen relaciones familiares problemáticas				
26. Un mejor conocimiento de la diversidad sexual, de sus causas y efectos, debería permitir a los docentes intervenir en clase para evitar que estudiantes del mismo sexo se vuelvan homosexuales o bisexuales				
27. Las operaciones de cambio de sexo deben estar subvencionadas por la Seguridad Social				
28. Es natural y normal que cualquier persona de 35 años o más haya tenido una experiencia con una persona de su mismo sexo				
29. La situación de homofobia, transfobia...es alarmante en nuestro país y me preocupa bastante				
30. Los docentes deberían profundizar sus conocimientos sobre diversidad sexual con el fin de contribuir al desarrollo armonioso de sus estudiantes bisexuales y homosexuales				
31. Una persona demigénero debe poseer las mismas oportunidades laborales que una persona Cisgénero				
32. Si tuviese hijos, me sentiría desilusionado si me enterase que es homosexual o bisexual				
33. Normalmente, las lesbianas odian a los hombres				
34. Comparto la decisión de que las personas no heterosexuales no deban adoptar hijos				

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Autores / Authors

Saber más / To know more

Marta Verdejo Muñoz



[0000-0001-5766-0796](https://orcid.org/0000-0001-5766-0796)

Maestra de Educación Primaria con mención en Educación Física. Máster de Diversidad Cultural de la Universidad de Granada, Campus de Melilla.

Sus líneas de interés están centradas en la diversidad de género, la diversidad sexual, el movimiento feminista, el bullying, la homofobia, la transfobia y el sexismo.



**HISTORIA DE VIDA DE UNA MUJER ESPAÑOLA CASADA CON UN
MARROQUÍ DURANTE EL PROTECTORADO ESPAÑOL (1912-1956)**

*LIFE STORY OF A SPANISH WOMAN MARRIED TO A MOROCCAN MURING THE SPANISH
PROTECTORATE (1912-1956)*

Zbida-Pol, Cristina

Egresada del Máster Universitario en Diversidad Cultural. Universidad de Granada. España

Recibido | Received: 14/09/2020

Aprobado | Approved: 30/10/2020

Publicado | Published: 02/11/2020

Correspondencia | Contact: Cristina Zbida Pol | cristinazbida@hotmail.com



[0000-0001-9612-3248](https://orcid.org/0000-0001-9612-3248)

RESUMEN

Palabras clave

Matrimonios mixtos

Protectorado

Religión

La finalidad de este estudio etnográfico es conocer los rasgos característicos dentro de los matrimonios interculturales o mixtos en una época y lugar en especial: el Marruecos del Protectorado (1912-1956). Se trata de la historia de vida de María, española nacida en Torrox (localidad española en la provincia de Málaga) de 93 años y casada con un marroquí. Además de toda la bibliografía consultada para la elaboración del marco teórico de la presente investigación, hemos contado con grabaciones, fotografías y cartas de la informante, que han sido facilitadas por su hija. Destacar que la entrevista no ha podido ser realizada en persona a causa de la declaración del estado de alarma en el país durante el mes de marzo debido a la crisis sanitaria producida por el COVID-19.

De las distintas grabaciones en las que la entrevistada cuenta su vida en diferentes ciudades marroquíes, se recogen fragmentos de su vida muy duros y complicados, a la vez que reflejan la fuerza y determinación de María ante las adversidades y prohibiciones de las instituciones del Protectorado ante los matrimonios mixtos. Casarse con un marroquí, era algo prohibido y mal visto por la sociedad de la época pero aun así, María consiguió ser feliz junto a su marido e hijos.

ABSTRACT

Keywords

Mixed marriages

Protectorate

Religion

The aim of this ethnographic study is to discover the characteristic features within intercultural or mixed marriages in a particular time and place: the Morocco of the Protectorate (1912-1956). This is the life story of Maria, a 93-year-old Spaniard born in Torrox (Spanish town in the province of Malaga) and married to a Moroccan. In addition to all the bibliography consulted for the development of the theoretical framework of this research, we have had



recordings, photographs and letters from the informant, which have been provided by her daughter. It should be noted that the interview could not be conducted in person because of the declaration of the state of alarm in the country during the month of March due to the health crisis produced by the COVID-19.

Of the various recordings in which the interviewer tells of her life in different Moroccan cities, very hard and complicated fragments of her life are gathered, while reflecting the strength and determination of Maria in the face of the adversities and prohibitions of the institutions of the Protectorate in the face of mixed marriages. Marrying a Moroccan was forbidden and frowned upon by the society of the time, but even so, Maria managed to be happy with her husband and children.

INTRODUCCIÓN

Matrimonios mixtos

Los matrimonios mixtos están constituidos por individuos por individuos que poseen nacionalidades diferentes. No obstante, es necesario tener en cuenta otras variables dentro de este concepto como las creencias religiosas o la lengua ([Álvarez Pérez, 2015](#)). Es decir, a veces, aunque los individuos que formen la pareja posean nacionalidades diferentes no implica que se trate de una pareja mixta, ya que podrían presentar bastantes similitudes en sus identidades culturales ([Rodríguez-Marcos, 2006](#)).

Según autores como Albert y Manaset (como se citó en [Álvarez Pérez, 2015](#)), las sociedades en las que encontramos matrimonios interculturales o mixtos, presentan un menor número de prejuicios y estereotipos, además de producirse una disminución de las diferencias existentes entre los distintos grupos culturales.

Los motivos por los que se generan este tipo de uniones son variados. Para [Alaminos Chica \(2009\)](#), las parejas mixtas fragmentan a los grupos culturales existentes en una sociedad determinada. Autores como [Edsmonston, Lee y Passel \(2002\)](#) contemplan los matrimonios mixtos como muestra de que los grupos culturales a la sociedad que los acoge se han adaptado a esta nueva sociedad. Por otro lado, las parejas interculturales son consideradas un modelo de hibridación cultural. Los individuos que forman este tipo de uniones adquieren de manera consensuada rasgos culturales pertenecientes a otras culturas. Podríamos decir que las parejas mixtas promueven la interculturalidad en las sociedades ([Rodríguez, 2004](#)).

Siguiendo con [Rodríguez \(2004\)](#), con la llegada del primer hijo pueden aparecer los conflictos dentro de este tipo de parejas. Uno de los momentos más complejos es elegir el nombre de este, ya que simbólicamente, el hijo es incluido en un grupo cultural u otro dependiendo del nombre escogido.

Existe una investigación del 2012 en Fracia realizada por [Santelli y Collet](#) en el que la mayoría de las parejas interculturales participantes en el estudio reconocieron elegir nombres que no generaran discriminación dentro del ámbito cultural en el que se encontraban. Con el idioma empleado la situación es similar. Los hijos aprenden aquella lengua mayoritaria que se utiliza en el lugar donde viven.

Siguiendo con esta misma investigación, otro de los resultados obtenidos fue que la mayoría de las parejas se distancian de su entorno familiar, con el fin de crear su propio espacio y evitar así el tradicional modelo familiar al que pertenecían. No obstante, ante la presencia de sus padres u otros familiares, intentan evitar mostrar sus verdaderas ideas ([Santelli y Collet, 2012](#)).

Las creencias religiosas guardan una estrecha relación con las actitudes hacia los matrimonios mixtos. Cuanto mayor es el grado de religiosidad de un individuo, mayor es el rechazo que muestran hacia las parejas interculturales ([Carol, 2013](#)).

Protectorado Español (1912-1956)

Las relaciones entre Marruecos y España durante muchos años han estado caracterizadas por la hostilidad, siendo el Protectorado uno de los episodios que más pérdidas ha generado para ambos países ([Romero-Morales, 2018a](#)). Para Marín Niño, (como se citó en [La Porte, 2018](#)), el Protectorado en Marruecos es sinónimo de injusticia, discriminación y violencia.

A pesar de que España mantuvo en el cargo a muchos marroquíes, el poder máximo lo ejercía el Alto Comisario. La finalidad de este tipo de gobierno indirecto era poder dominar la zona con la menor resistencia posible ([Etxenagusia Atutxa, 2018](#)).

Para las autoridades españolas, la educación era un factor clave en su ocupación ([Sayáns Gómez, 2015](#)). González-González (como se citó en [Maiocco y Vagni, 2017](#)) afirma que a través de la educación se pretendía ejercer un mayor control y dominio de los marroquíes.

Al comienzo del Protectorado, la población española en Marruecos estaba formada principalmente por militares ([López-García, 2008](#)). En cuanto a los motivos por los que la población española comenzó a emigrar a Marruecos, son bastante similares a las causas de los movimientos migratorios de la actualidad: la búsqueda de una vida mejor ([López-García y Hernando de Larramendi, 2007](#)).

Los traductores son una figura interesante en este periodo. No pertenecían a ninguno de los bandos existentes ([Mateo-Dieste, 2017](#)), sino que constituían el lazo de unión entre culturas ([López-García, 2015](#)).

Cabe destacar un término muy utilizado en la literatura colonial e incluso su uso llega a nuestros días: “moro”. Originalmente, este hace referencia a los individuos procedentes de

Mauritania. Sin embargo, la población colonial la empleaba en modo despectivo para referirse a los marroquíes ([Mateo-Dieste, 2017](#)). Para la población colonial, el “moro” era un salvaje del que no podías fiarte ([Wright, 2018](#)). En la literatura colonial, el “moro” no era humano, sino un animal ([Romero-Morales, 2018a](#)). Este fue uno de los motivos que emplearon las instituciones coloniales para justificar la ocupación de Marruecos, ya que según estas, los marroquíes necesitaban ser civilizados ([Mateo-Dieste, 2017](#)).

Más tarde, con el estallido de la Guerra Civil (1936-1939), ese animal salvaje, se convirtió en un hermano para los españoles ([Mateo-Dieste, 2017](#)). Muchos pensaban que la derrota de la República fue posible gracias a los soldados marroquíes ([Wright, 2018](#)).

Matrimonios mixtos durante el Protectorado (1913-1956)

Para la España de principios del siglo pasado, el catolicismo debía reinar en todas las familias españolas ([Moscatto, 2012](#)). La religión era uno de los principales elementos separadores entre la población marroquí y española ([Mateo-Dieste, 2013](#)). Para los musulmanes, estaba prohibido que una mujer se casara con un no musulmán y en el caso del catolicismo, la existencia de los matrimonios mixtos era una situación excepcional ([Mateo-Dieste, 2012](#)).

Durante la Guerra Civil, el número de parejas entre españolas y marroquíes aumentó considerablemente ([Wright, 2018](#)). España consideró este tipo de uniones una amenaza para el mantenimiento de la jerarquía existente entre colonizados y colonizadores, además de romper con el modelo tradicional de familia católica. ([Mateo-Dieste, 2017](#)).

Es importante resaltar el hecho de que el número de españoles que mantenían algún tipo de relación con mujeres marroquíes era significativamente inferior ([Mateo-Dieste, 2005](#)). A continuación se recoge un fragmento sobre las órdenes impuestas por la Delegación de Asuntos Indígenas, institución española encargada de los asuntos relacionados con el Protectorado, en relación a las parejas mixtas (como se citó en [Mateo-Dieste, 2012](#)):

Cortar con toda discreción y cautela y sin evidenciar nunca el motivo pero radicalmente las «complacencias» que las mujeres españolas tienen con los musulmanes por esnobismo, ignorancia, vicio o avaricia. Nuestro prestigio de Nación protectora resulta gravemente dañado con estas relaciones; los comentarios de los musulmanes, a este respecto, son dolorosos para nuestra dignidad y la Raza no gana precisamente con estos contactos por la degeneración, perversión sexual y lamentable estado sanitario de los marroquíes. El daño moral y religioso es aún mayor y de más lamentables consecuencias, pues hay que tener en cuenta que nuestras mujeres, en Marruecos -cualquiera que sea su clase, educación o moralidad- son, para el musulmán, españolas y cristianas ante todo y, por tanto, el menosprecio, vejaciones o ultrajes que reciban alcanzan siempre a nuestra Patria y a nuestra religión. (p.86)

Las parejas entre marroquíes y españolas eran rechazadas por la sociedad y el gobierno prohibía tajantemente este tipo de relaciones porque suponían un peligro para la dominación española en Marruecos ([Romero-Morales, 2018b](#)).

Dentro de los núcleos familiares, los varones eran los encargados de evitar que sus hijas o hermanas entablaran cualquier tipo de relación con la población marroquí ([García-Nieto Gómez-Guillamón, 2013](#)).

Rarezas

El siguiente apartado lleva como título el nombre que recibía uno de los archivos pertenecientes a la Delegación de Asuntos Indígenas. Formaban parte de este archivo pederastas, homosexuales, españoles que se habían convertido al islam, así como individuos que mantenían relaciones sentimentales con marroquíes. Es decir, se trataba de un documento destinado a personas consideradas no gratas para la sociedad española ([Mateo-Dieste, 2013](#)).

Las instituciones religiosas no aceptaban a los matrimonios mixtos ya que hacían peligrar la fe de sus creyentes. Dentro de la legislación católica del siglo anterior, los matrimonios con personas ajenas a la fe cristiana se consideraban no válidos ([Ferrer-Ortiz, 2011](#)).

Durante el Protectorado, muchas de las conversiones se produjeron para poder casarse, ya que para que un matrimonio fuese válido, ambos cónyuges debían pertenecer a la misma religión. No obstante, solo en el caso de los hombres musulmanes, esto no era necesario, ya que podían casarse a pesar de que su esposa tuviese otras creencias religiosas ([Mateo-Dieste, 2013](#)).

Para las instituciones coloniales, estas conversiones y uniones eran toda una deshonra para la raza y también para la iglesia, organismo clave en la España del siglo XX. Los españoles que se atrevían a casarse con marroquíes, eran una vergüenza para el país.

La Delegación de Asuntos Indígenas realizó un exhaustivo control de la correspondencia e incluso llegó a prohibir la entrada y salida del Protectorado tanto de españolas como de marroquíes ([Mateo-Dieste, 2013](#)).

La mujer en la época del Protectorado (1912-1956)

Según la legislación española de la época, uno de los deberes más importantes para las mujeres era servir y obedecer a su esposo. No podían poseer ninguna propiedad a su nombre sin el permiso de sus maridos ([Wright, 2018](#)).

El papel de la mujer dentro del seno familiar era el de ama de casa. El hombre era considerado el pilar familiar y que el que debía mantener económicamente a la familia. Solo en el caso

de que el sueldo de su marido no fuese suficiente, la mujer podía trabajar ([Belmonte Rives, 2017](#)).

La educación también estaba marcada por grandes diferencias. Niños y niñas acudían a centros o clases separadas, siendo los currículos educativos diferentes entre ambos sexos. Aunque las mujeres podían realizar estudios universitarios, esto no era lo más común, ya que por norma general las niñas abandonaban la escuela a una edad temprana y se dedicaban a otras labores como coser o cuidar de su familia ([Torres Gallardo, 2016](#)).

Es importante hacer alusión también al género femenino en Marruecos. Para España, las mujeres marroquíes eran tratadas por sus maridos como esclavas que se encargaban en el hogar de las labores más duras. La función de representar a la mujer marroquí como una mula, no era otra que volver a mostrar que España era superior y que Marruecos necesitaba del “apoyo” de España para crear un lugar más civilizado ([Mateo-Dieste, 2017](#)). Esta denuncia por parte de la población española hacia la figura de la mujer en Marruecos resulta curiosa, ya que las mujeres en España no gozaban de una mejor suerte ([Vidal, 2014](#)).

Objetivos

En primer lugar, el **objetivo general** de este estudio consiste en examinar los rasgos de los matrimonios mixtos en el Marruecos colonial mediante la historia de vida de María, mujer de religión cristiana cuyo marido era marroquí.

Por otro lado, se detallan a continuación los objetivos específicos:

- Analizar la actitud de la sociedad de la época hacia los matrimonios hispano-marroquíes.
- Conocer la prevalencia de una cultura sobre la otra en este tipo de uniones.
- Estudiar el papel de las mujeres en los matrimonios dentro de los matrimonios interculturales.

METODOLOGÍA

Esta investigación, centrada en el paradigma interpretativo y de tipo etnográfica se ha basado en el análisis de los relatos de una mujer española que vivió en Marruecos durante la época del Protectorado Español (1912-1956). Se ha realizado una entrevista estructurada y abierta a través de la cual se ha obtenido un relato de tipo biográfico, que ha sido enriquecido y contrastado con material iconográfico, facilitando así la reconstrucción de la historia de vida de María.

Población y muestra

Para este estudio, la población empleada ha sido una mujer, nacida en Torrox, con 93 años de edad, que ha pasado gran parte de su vida en Marruecos, además de haberse casado durante el periodo colonial en Marruecos (1912-1956), con un musulmán.

Para proceder a la elección de la muestra, se han empleado dos criterios fundamentalmente: el género y la disponibilidad para poder realizar la entrevista.

Instrumento

En cuanto al instrumento utilizado, especificar que se trata de una entrevista abierta, con el fin de modificar el guion inicial de preguntas si fuese necesario durante el transcurso de la entrevista. Se han recogido un total de 40 preguntas, destacando varios elementos temáticos: creencias religiosas, dificultades con el idioma, actitud hacia los matrimonios interculturales, así como posibles dificultades encontradas en las familias compuestas por dos culturas.

Procedimiento

Antes de comenzar con las entrevistas, se solicitó y explicó a la informante su participación en el estudio. Tras su aceptación, se le propuso realizar la primera parte de la entrevista en la última semana de marzo. Sin embargo, esta tuvo que ser cancelada, ya que el gobierno de España decretó el estado de alarma a causa del COVID-19, prohibiendo a la población salir de sus hogares. Por lo tanto, el estudio se vio obligado a sufrir cambios, especialmente en cuando al desarrollo de las entrevistas. Finalmente se acordó que la persona encargada del cuidado de la informante, en este caso su hija, se encargaría de plantear y grabar las preguntas, para posteriormente enviarlas. Además de las grabaciones, se realizaron varias videollamadas para resolver las posibles dudas sobre el proceso, así como para garantizarle el total anonimato de la entrevista.

A través de su hija, se le entregaban las preguntas que debía responder con total sinceridad. Las grabaciones se iniciaron el día 16 de abril y finalizaron el 21 de mayo, por lo que el proceso de grabación y transcripción de las respuestas ha tenido una duración de algo más de un mes. Se acordó con su hija grabar un audio por cada pregunta planteada.

Aparte de las entrevistas se ha ido recopilando otro tipo de materiales iconográficos (con previa autorización de la informante) que nos han ayudado a interpretar, contrastar y enriquecer los datos obtenidos a través de las entrevistas.

Análisis de datos

Una vez transcritas todas las grabaciones, para la codificación de las respuestas de la informante se ha empleado el programa de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti. Las categorías empleadas han sido tanto de tipo deductiva (Tabla 1), como inductivas (Tabla 2). Hay que aclarar que los códigos deductivos han sido extraídos de las distintas preguntas planteadas. En cuanto a los inductivos, estos han surgido de manera imprevista, tras analizar las respuestas de la informante. Las categorías que a continuación presentamos han guiado la redacción del informe de datos, pero debido a la extensión de la historia de vida no se ha podido incluir ni profundizar en todas las categorías.

Tabla 1. *Categorías deductivas*

Actitud hacia los matrimonios mixtos	Adolescencia	Adaptación
Amigas y ocio	Apoyo de la familia de Hassan	Bautizo
Boda	Cambio de vida	Costumbres
Ciudades en las que vivió María	Comunión	Conflictos matrimoniales
Contacto con su familia	Conflictos idioma	Cosas que echaba de menos
Cómo conoce a Hassan	Desplazamiento a Tetuán	Discriminación
Escondida en casa de sus suegros	Dificultades	Educación
Españolas casadas con marroquíes	Encuentro con su primo	Elección de los nombres de sus hijos
Familia de Hassan	Estancia en casa de sus suegros	Fallecimiento de su madre
Intentos de conversión al islam	Iglesia	Infancia
Reencuentro con Hassan	Nivel de religiosidad	Rechazo de la relación
Religión	Reencuentro con su tía	Relación con sus hermanos
Trabajo de María	Respeto de la religión y cultura del otro	Trabajo de Hassan
Vuelta a Torrox	Vecinos	Visitas a su padre
	Vuelta a Tetuán	

Tabla 2. *Categorías inductivas*

Carácter de María	Carácter de Hassan	Defensa de identidad	Miedo
Señora que les ayudó	Enfermedad del hijo de María	Opinión sobre Marruecos	Enfermedad del hijo de María

Criterios de calidad

Los criterios de calidad necesarios en un estudio cualitativo de estas características son la confirmabilidad, la credibilidad y la dependencia.

La confirmabilidad es facilitada a través del instrumento utilizado para recoger las respuestas literales del sujeto entrevistado. En este caso, se ha empleado un móvil, con el que a través

de la aplicación WhatsApp se han realizado varias grabaciones de voz, pudiendo así almacenar todas las respuestas. De esta manera, el sujeto puede volver a escuchar los audios para comprobar que en sus respuestas ha transmitido todas las ideas. En cuanto a la credibilidad, la información se ha triangulado con la confirmación de los hijos y a través de los objetos y materiales iconográficos. No obstante, el análisis de bibliografía relacionada con la temática a estudiar ha permitido corroborar la credibilidad de las respuestas. Todas las transcripciones obtenidas de las grabaciones eran devueltas a la informante para su lectura y corroboración. El propósito era consensuar el discurso y resolver todas las lagunas o interrogantes que hubiese tenido la investigadora en su transcripción.

INFORME

María es la tercera de cuatro hermanos. Su padre pasaba gran parte del tiempo en el campo y su madre estaba siempre enferma. De su corta infancia en Torrox, poco recuerda, aunque lo que rememora con más cariño es a su hermano menor, Antonio. Cuenta que pasaban mucho tiempo juntos y que su relación con sus otros dos hermanos ha sido más complicada y distante. Esto se ve reflejado a lo largo de la entrevista ya que la voz de María cuando habla de sus hermanos o infancia en Torrox, denota tristeza. Llegó a estar más de 20 años sin tener contacto ninguno con ellos, debido a que sus hermanos le ocultaron el fallecimiento de su padre.

Cuando tenía algo más de siete años, la madre de María falleció y la informante se mudó con su tía materna a Tetuán.

El motivo por el que la entrevistada se muda a Tetuán (ciudad marroquí a cargo de las instituciones españolas durante el Protectorado) es que la hermana del padre de María, quería que la informante se quedara con ella para ayudar en el campo o según como decía la tía de María, para ser la “criada” de su tía paterna. Sin embargo, en Tetuán iba a tener una vida mucho mejor.

Entonces mi tía, de Tetuán, la hermana de mi madre pues... Yo escuché que hablaba. Que decía que con tu hermana no va a estar bien. A mi padre le decía que...que si me llevaba con su hermana me iba a tener para trabajar en el campo y ayudarle y de...y.... lo que entendí bien la palabra. La que recuerdo bien la palabra que terminó diciendo: “En fin. Tu...tu hermana lo que quiere es una criada”.

La voz de la entrevistada cuando recuerda su infancia en Torrox, refleja bastante tristeza. Esta etapa de su vida quedó muy marcada con el fallecimiento de su madre. Este tono de voz cambia totalmente cuando comienza a narrar su infancia en Tetuán. Recuerda vivir con sus tíos y primos en un barrio donde solo había españoles. María muestra mucho afecto hacia su

primo Antonio. Se trataba de una familia muy humilde. El novio de una de sus primas era el que ayudaba económicamente a sus tíos para poder mantenerla. Fue al colegio hasta los 14 años. Se trataba de una escuela española, ya que durante el Protectorado existían escuelas distintas para españoles y marroquíes. Además, al igual que ocurría en España, chicos y chicas iban a módulos diferentes. Un hecho que recalca es la diferenciación de clases que había dentro del colegio.

No entrabamos a jugar al patio, hasta que salían las niñas. Que le teníamos, le...le, le teníamos a las niñas esas...Le decíamos...Eso sí que no me acuerdo nunca. Me pongo a pensar, a pensar como le decíamos a las niñas esas. Eran niñas de...de...como... le decíamos riquillas, a las ni...las...riquillas. Porque eran niñas...la verdad, niñas de que sus padres estaban bien. Y...pero no se juntaban con las niñas pobres. Primero entraban ellas, jugaban, y cuando salían ellas, entrabamos nosotros.

En cuanto a la relación con su padre y hermanos, mantenía el contacto con su padre por carta, aunque la frecuencia de estas fue disminuyendo con el tiempo. Su tía la mandó en varias ocasiones a Torrox, pero ella tras ver la pasividad de sus hermanos, no quiso ir más.

En su tiempo libre, recuerda que le gustaba ir al cine, cantar canciones de Estrellita Castro o ir con sus amigas a la Plaza de España, así como asistir a misa todos los domingos.

En cuanto a cómo conoció a su marido, María explica que frente a casa de su tía, había algo parecido a una mezquita, donde había enterrado un santo. Ese edificio era de unos musulmanes. Uno de los hijos de este matrimonio, siempre estaba en casa de su tía, cosa que a ella al principio le molestaba mucho.

Yo le decía a mi tía: “Hace cuatro garabatos ahí...y ya te ha pintado. ¿A quién te ha pintado? ¿Este por qué tiene que estar aquí siempre metido? Siempre tiene que estar aquí. Se sienta, estira las piernas y ya no hay quien pase”. Y yo le decía a él: “¿Te puedes ir a dar una vueltecita por ahí, hijo? ¿Siempre tienes que estar aquí metido de verdad?”

Tras un tiempo, comenzó a salir con él a escondidas, con la vigilancia de su amiga Carmelina. Sin embargo, una de sus vecinas acabó contándole a su tía. Esta habló con María y la amenazó con mandarla a Torrox si no terminaba con la relación. Según cuenta, ella pensaba que su tía no le permitía tener una relación con Hassan porque no quería que su padre pensara que ella era menos que sus hijas, dejándola estar con un musulmán. Continuaron quedando a escondidas. Un día, tras volver a casa, María encontró su maleta hecha y el marido de su prima la llevó a Ceuta para coger el barco que la llevaría a Málaga.

Pues nada, como me volvieron a ver con él, pues mi tía ya ni me lo advirtió. “Aquí está el billete para Ceuta (se queda callada unos segundos), y ya está. Va a venir el tito Cabaña. Va a venir y te va a llevar. Y te vas con tu padre”. Me tenía la maleta hecha

también. Pero...la ropa casi toda no...no me metió toda mi ropa. Un poquillo ahí por encima. ¡Ay! (suspira)...lo que yo lloré.

María manifiesta que el recibimiento de su padre y hermanos fue muy frío. No les contó el verdadero motivo por el que volvía a Torrox por vergüenza. Sin embargo, al poco tiempo, llegó una carta del hijo de una de sus primas en la que les contaba el motivo de su regreso. En ella, presentaban a Hassan, como un hombre enfermo y sin trabajo.

Y después, Pepito, Cabaña, de su cuenta, empezó a contar, que era un hombre, que era un...que no valía para nada, que estaba enfermo, que no tenía trabajo y todo lo más peor que se le pudo... imaginar, lo puso en la carta.

Días después, María recibió una carta de Hassan. En ella, le contaba que la echaba mucho de menos y que ya nada era igual sin ella. Con esta carta, se puede comprobar que Hassan, a diferencia de lo que decían algunos familiares de María, era una persona con estudios, que hablaba y escribía en español, cuando en aquella época, el porcentaje de población analfabeta era muy elevado. Cuando María respondió a la carta de Hassan, esta nunca recibió respuesta. Una de sus amigas le envió una carta en la que le pedía que no volviera a contactar con Hassan. Sintió una gran tristeza, ya que no sabía el motivo por el que Hassan no quería volver a tener contacto con ella. Tiempo después, Hassan se presentó en su casa. En su voz denota alegría cuando habla de este suceso. Lo primero que hizo fue contarle el motivo por el que dejó de escribirle. La Delegación de Asuntos Indígenas, nombre que María no recordaba en la entrevista con exactitud, se puso en contacto con él para que dejara de escribir a María. Lo amenazaron con pegarle un tiro si no lo hacía. La entrevistada sospechaba que el marido de su prima fue el que se había encargado de informar a la Delegación sobre Hassan.

Y entonces lo llamaron allí. Le preguntaron: “Tú”, y le enseñaron la carta. La segunda carta que me escribió. Que no la...no la echó por correo. Por tanto, yo no la recibí. La segunda. Y le enseñaron la carta. “¿Esta carta la has escrito tú?” “Sí”. “¿A una chica en tal sitio?” “Sí”. “Y... ¿era tu novia?” “Sí”. Entonces le dijeron: “Pues...si nos enteramos (se traba)...de...No vuelvas a escribirle más ni a tener ningún contacto con esta chica y si nos enteramos, te vamos a dar un tiro”.

María cuenta que tanto su abuela como su padre recibieron muy bien a Hassan, aunque no ocurrió lo mismo con dos de sus hermanos. Hassan le propuso a María que se fuera con él y se casaran, ya que si no lo hacía, no podría volver a verla. Su padre no puso ningún impedimento así que María decidió irse con él a Algeciras, donde los esperaban la hermana menor y madre de Hassan para regresar a Tetuán. Para poder viajar a Tetuán, María se haría pasar por una de las hermanas de Hassan y para ello se cubrió el pelo y se puso una chilaba.

Y el plan era, como decía que iba con dos hijas, iba nada más que una. Pero...después en el pasaporte dos hijas. Pues el plan era después, volver yo también con mi “chilabita” puesta, mi carita tapada, ¡eh! Y...y coger el barco en Algeciras.

Recuerda pasar mucho miedo, ya que abandonar España para casarse con un marroquí era algo que las administraciones españolas no permitían y Hassan ya había sido amenazado si volvía a verla. Una vez que llegaron a Tetuán, estuvo escondida en casa hasta que se pudieron casar. Unos días después de la boda, María cuenta que se encontraron con Pepe Cabaña, el hijo de su prima, el que escribió la carta a su padre. María dice que los miró muy mal y que ni les dirigió la palabra.

Y un domingo, pues ya estábamos paseando. En Tetuán, por las calles y comprando castañas. Y...y... ¿Quién? ¿Quién fue el primero que nos vio? Estamos comprando castañas. Miro detrás de mí y estaba...Pepito Cabaña. Mi primo y nieto de mi tía. Me miró con una miraba que tenía siempre...y... nada. Y yo, pues tan tranquila. Le dije que si quería (se ríe). Le presenté el eso de las castañas. Le dije:” ¿Quieres?” Y miró para otro lado, con muy mala cara.

Estuvieron varios años viviendo en la casa de los padres de Hassan. María afirma que todos la trataban muy bien, aunque la madre de Hassan le pidió a este en numerosas ocasiones que María se hiciera musulmana. La madre de Hassan le pidió a este que la amenazara con el divorcio o con quitarle a los hijos si no se hacía musulmana, aunque Hassan se negó a llevar a cabo estas amenazas. La informante siempre se negó a convertirse. En esta parte de la entrevista, se puede comprobar el carácter fuerte de María y como a pesar de vivir en un lugar con un idioma y costumbres totalmente diferente a las suyas, nunca dejó que nadie decidiera por ella.

(...) me decía: “¡Ay, María! Nosotros... Yo te quiero mucho y...eres muy guapa” (...) “y eres muy buena, tú eres muy buena, pero...Cuando te mueras, tú no vas a ir a la gloria. Porque para eso, te tienes que hacer musulmana”. Así. Ya... yo ya, cuando llevaba ya eso. Unas palabras entendía y algunas cosas entendía. Y mi marido al lado. Y entonces, yo le dije a mi marido que le repitiera a la madre que yo, no era buena. Era mala y que si iba a otro sitio que no fuera la gloria me daba igual. Porque no pensaba de morirme por ahora.

En cuanto a su tía, tardó un tiempo en hablar con ella por miedo a que la rechazara, aunque esto no fue así. Sin embargo, Hassan no volvió a entrar nunca más a casa de la tía de María. Cuando la recogía esperaba en la calle a que esta saliera. Sin embargo, los antiguos vecinos o amistades de María no mostraron rechazo hacia el matrimonio. Incluso en una ocasión, cuando María regresó a Tetuán, un guardia civil vecino de su tía le contó que esta le había pedido que vigilara a María y la avisara si volvía a ver a Hassan, cosa que no hizo, a pesar de haberlos visto juntos.

La tía de la entrevistada se alegró muchísimo de verla y continuó visitándola hasta que un día se enteró por una vecina que se había trasladado a Madrid con sus hijos. A partir de ahí, no volvió a saber nada de su tía María. En cuanto al contacto con su padre y hermanos, apenas tenía noticias sobre ellos. Recuerda con tristeza que se enteró del fallecimiento de su padre por casualidad, cuando le envió una carta para enseñarle la foto de su primer hijo. Desde entonces, estuvo más de 20 años sin hablarse con sus hermanos.

Pero me escribía con mi padre de vez en cuando. Y mis hermanos, mis hermanos no. Y... dejaron de...dejé de tener noticias de ellos. Y...se murió mi padre y yo me enteré por casualidad. Por casualidad. Hacía ya tiempo que se había muerto. Yo mandé una carta porque le hice una foto a uno de mis hijos. Que no lo conocía mi padre (...) Le escribí y le mandé la foto y entonces fue cuando mis hermanos me contestaron diciendo que mi padre había muerto (...) A partir de ahí, ya no tuve contacto hasta por lo menos, por lo menos 20 años.

La entrevistada cuenta que lo más difícil de su estancia en la casa de sus suegros fue acostumbrarse a las comidas típicas marroquíes. Llegó a comprarse sus propios utensilios de cocina para hacerse su propia comida. En cuanto al idioma, dice que en casa, solo una de sus cuñadas y el marido de otra de ellas hablaban español. Con sus suegros hablaba por señas o preguntaba a su cuñado o marido. No obstante, María no recuerda ningún problema significativo en cuanto a la comunicación. Lo que nunca aceptó, además de convertirse al islam, fue cambiar su forma de vestir.

Me acostumbré a todo, menos... menos vestir no. A mí eso de...no. Yo vestía con mis vestidos como siempre. Mis vestiditos, mis falditas. Lo que se llevaba en aquel tiempo. Iba yo siempre. Eso no, eso de vestirme con chilaba no.

Tras la Independencia, María explica que los españoles fueron yéndose del país gradualmente, aunque ella no sintió que su calidad de vida se viera afectada tras este hecho. A pesar de las diferencias religiosas, gastronómicas o idiomáticas, la entrevistada no tuvo ningún problema para adaptarse. Además, reconoce que en ningún momento pensó en volver a España. Su hogar y verdadera familia (la de su marido) estaban en Marruecos.

Cuando se le pregunta si conoció a otras españolas que estuvieran casadas con marroquíes, responde que conoció a varias. Una de ellas era vecina de sus suegros. Al principio nunca se imaginó que esta mujer era española, ya que iba siempre muy tapada. Sin embargo, un día, tras mantener una conversación con ella, se dio cuenta de que no era marroquí. Por otro lado, un primo de su marido estaba también casado con una española. Estos vivían en Algeciras. A diferencia de la vecina de sus suegros, ella no se convirtió al islam. Una de sus hijas también estuvo casada con un marroquí, pero terminó divorciándose.

La madre de esta prima que... vivía en Algeciras. La madre, eh...se casó con...Se casó con un sobrino de...de mi suegro. Con un sobrino de mi suegro. Y...tuvo dos hijas, pero ella no se hizo musulmana. Y... tuvo dos hijas, que una...Adela. Adela y Luisa, pero tampoco no se hicieron musulmanas. Una se casó, después se divorció y se casó con uno de...de Suiza que era...tenía mucho dinero y se fue a vivir a Suiza. Y la otra, Adela, se casó con un musulmán pero...y tuvo un niño con él. Pero después se divorció y se casó con un español.

A pesar de afirmar que se adaptó a las costumbres marroquíes, María dice que siempre se sintió española y que nunca renunció a sus creencias religiosas o su propia identidad. Dice que a pesar de haber vivido gran parte de su vida en Marruecos, para ella España siempre ocupaba un lugar especial. Cuando se le pregunta si echaba algo de menos de sus costumbres antes de que Marruecos consiguiera la Independencia, responde que lo que más añoraba era el cine. Ya que las películas ya eran en francés o árabe. Siempre que escuchaba a alguien hablar español le generaba una mezcla de alegría y melancolía.

Pues...además de... mis amigas y algunas vecinas, pues también echaba de menos el cine. Porque ya eran las películas en francés y en árabe. Con el francés, me defendía un poco pero... tampoco.

En cuanto a si se había sentido alguna vez discriminada, lo niega rotundamente. Destaca que aunque la gente hable mal de los marroquíes, estos son educados y que como en todos lados, hay personas mejores o peores. Sentía un mayor rechazo por parte de su familia, bien por el distanciamiento o por haberse casado con un marroquí.

Por otro lado, también se le preguntó si en algún momento había pensado en volver a España. La entrevistada responde que no. Para ella los mejores años de su vida los había pasado en Marruecos. En España solo tenía a sus hermanos que no la querían y malos recuerdos como el fallecimiento de su madre.

Yo, pues la verdad, yo la familia que tengo en España, pues prefiero la familia que tengo en Marruecos. La familia de mi marido. La familia de la familia de mi marido. Esa es toda mi familia. La que se ha portado siempre conmigo como mi familia. Así que yo no echo nada de menos de España.

Se le pregunta también si trabajó alguna vez. María cuenta que cuando vivía en Alcazarquivir, una de sus amigas, Conchita, tenía la sucursal de una tintorería. Cuando su amiga viajaba a Valencia para visitar a su familia, María se quedaba al cargo de la tintorería. Una vez que su amiga regresó a España de manera definitiva, María decidió quedarse con el negocio. El trabajo no era por necesidad económica, ya que, aunque el salario de Hassan no era muy elevado, era suficiente para vivir. Para María la tintorería era una manera de distraerse, ya que pasaba largas temporadas sola en casa junto a sus hijos, ya que Hassan era una

persona que viajaba mucho. María era una gran amante de la costura, así que poco a poco, además de recoger ropa para lavar, también vendía instrumentos y materiales para la costura. Sin embargo, debido al trabajo de Hassan, finalmente tuvo que dejar la tintorería. Hassan trabajaba para Correos y fue destinado a distintas ciudades marroquíes, como Casablanca, Larache, Alcazarquivir o Segangan, conforme ascendía de cargo.

La entrevistada explica que se acostumbraba y entablaba amistades con facilidad en todos los destinos en los que estuvieron, lo que refleja que se trata de una mujer con una personalidad extrovertida. Sin embargo, María sintió mucho dejar el trabajo ya que la mantenía entretenida. Lo interesante de esta pregunta es que María reconoce que su marido nunca se metía en nada de lo que ella hiciera, tenía total libertad.

Él no se metía en nada. Si entro, si salgo, donde haga...Nunca se mete en nada, nunca.

Cuando se le preguntó por el rito por el que fueron bautizados sus hijos, cuenta que sus tres hijos fueron bautizados por el rito musulmán, en el que el encargado del rezo en la mezquita rezaba y decía el nombre del niño mientras se mataba a un borrego.

Mis hijos están bautizados por el rito musulmán. Se...se mata un...Viene un...de la mezquita. Un "fisqui" que no lo sé yo pronunciar bien. Él...es un señor que es el que... reza las oraciones en la mezquita y eso. Bien, pues.... Viene, eh...Se mata un borrego y el...y este, el "fisqui", este es un santón. Reza y... se está matando el borrego. Él reza. Se le pone nombre al niño.

Respecto a si su marido era una persona religiosa, María responde que no. Lo único que si se tomaba muy en serio era el mes de Ramadán. En casa él era el único que ayunaba. Sus hijos no lo hacían, aunque intentaban no comer delante de nadie para evitar las críticas de los vecinos que eran todos musulmanes.

No era muy religioso. La verdad que no. Ahora, el mes de Ramadán era sagrado. Lo hacía el mes entero. Rezaba, ayunaba. En fin, lo hacía con mucha devoción. Pero...al terminar ya... (Se ríe) Ahí se terminaba todo.

Cuando se le pregunta por quién eligió los nombres de sus hijos, relata el momento más duro de su vida: la muerte de cuatro de sus hijos. En esta pregunta, su voz cambia completamente. Se le nota triste y que a pesar de los años, le sigue afectando mucho.

He sido feliz, pero aquello fue un golpe duro. Muy duro. Ver de morir unos niños que eran unos niños pequeñitos. Ver de morir a un niño...y fueron cuatro los que se me murieron. Eso fue muy duro, muy duro.

María explica que el último de sus hijos fallecidos nació muy bien pero que al cabo de los días empezó a ponerse amarillo. Gracias a uno de los hermanos de Hassan, María supo de un

pediatra muy bueno en Tánger. La mujer de su cuñado la ayudó económicamente para poder costear la estancia en el hospital. Sin embargo, el niño no pudo salvarse.

La mayoría de los nombres los eligió ella, aunque siempre consultándolo con su marido. Este hecho refleja que se trata de un matrimonio en el que las opiniones de ambos cónyuges son importantes, así como la independencia de María para decidir. El nombre de su hijo mayor sí lo eligió su marido. En su manera de contar el significado del nombre de su hijo, se puede apreciar que no era algo que a ella le gustara: “esclavo de Dios”.

Pasó un poco de tiempo y tuve otro niño. Le puse Abdelah. También se lo puso mi marido ese nombre. Le puse Abdelah, que según decía mi marido y mi suegra y...que ese nombre... significaba, quería decir, esclavo de Dios. Pues bien. Esclavo de Dios. (María, 93 años)

Tras escuchar que todos los nombres de sus hijos eran de origen árabe, se le preguntó el motivo. María explica que sus hijos eran marroquíes, así que sus nombres no podían ser españoles. Para ella, la elección del nombre no tenía mucha importancia. Pero sí cuenta que había algo que le molestaba mucho: no hablar en español con sus hijos. La familia de su marido no lo veía bien. Según ellos, así nunca aprenderían árabe. Sin embargo, y es lo que María más le molestaba, no les importaba que hablaran francés. Un día, cansada de esconderse de su marido, decidió que a partir de ese momento, ella hablaría en español con sus hijos.

Entre mi suegra, mi cuñada y más familiares pues le...metían la cabeza a mi marido, a mí también me lo decían que...a los niños no hay que hablarle en árabe, porque si...No hay que hablarle en español porque si no después no van a saber hablar el árabe. Así que prohibido terminantemente hablar a los niños en español.

En cuanto a la religión practicada en casa, María reconoce que cada uno seguía sus propias creencias religiosas, siempre respetando las del otro. Hassan y María tenían una relación basada en el respeto de las creencias y costumbres del otro. María tenía un carácter fuerte, por lo que nunca permitió sentirse dominada por la figura de su marido. Respecto a sus hijos, las decisiones las tomaban conjuntamente. Estos no practican ninguna de las dos religiones.

Pues en casa, con lo de la religión, cada uno tenía la suya. A mí nunca me prohibieron... No es que yo me voy a poner a rezar delante de ellos. Ni...las comidas, hacer comidas cosas que ellos no comían. Yo tenía un respeto siempre. Pero la religión... Yo mi religión y él la suya.

Sobre qué festividades se celebraban en casa, la entrevistada dice que mientras vivían en Marruecos, se celebraban exclusivamente las festividades musulmanas. En cambio, una vez que se mudaron a Melilla, también celebraban festividades cristianas.

Cuando vivíamos en Marruecos, se celebraban las fiestas musulmanas. Como... la fiesta del borrego. Después de Ramadán. Cuando termina el Ramadán también la fiesta, también. Después venía la fiesta del Mulud. Venía la fiesta del Ashor. El Ashor es de Reyes. Para los niños y...los regalos. Y el Mulud, creo que la...El nacimiento del profeta. Después ya, cuando... vivimos en Melilla, se celebran las dos.

Por último, se le pide que cuente los cambios que notó en sus costumbres una vez que vinieron a Melilla. María reconoce que en un principio echó mucho de menos Marruecos. A veces, pedía a su marido incluso que le comprara las escobas en Marruecos, porque ese tipo de escobas no la vendían en España. Lo mismo ocurría con la carne o los huevos. Sin embargo, María reconoce que en Melilla había más variedad de cosas que hacer que en el último pueblo en el que destinaron a su marido, como salir a pasear con amigas o ir al cine. Los cambios sufridos en su forma de vida que resalta están relacionados con el idioma y las festividades religiosas. Cuenta que en Melilla ya no se celebraban las mismas fiestas, solo la Navidad. En cuanto a la Semana Santa o fiestas musulmanas, solo su marido o ella las celebraban. Respecto al idioma, afirma que ya solo utilizaban el español. Ni siquiera su marido se comunicaba en árabe, solo para hablar con vecinas que solo hablaban árabe o “cherja”.

¡Ah!, bueno. Pues...sí. Ya, en Melilla. Por ejemplo, no... no se celebraba ya el borrego, nunca. No se celebraba. Eh...Se hablaba menos el árabe también. Ya... todos ahí, todos el español. Mi marido siempre hablaba el español y todo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los relatos contados por María son el reflejo de una mujer con unas ideas muy distintas y adelantadas al periodo y lugar en el que vivía. Su historia de vida es un ejemplo de lucha, superación y determinación.

Muchas de las mujeres que consiguieron estar con un marroquí, tuvieron que convertirse para poder casarse. Sin embargo, María, mantuvo su identidad, a pesar de las insistentes peticiones de la familia de su marido. No obstante, es cierto que en la educación de sus hijos prevalecieron las costumbres marroquíes. La informante conoció a mujeres de ambos bandos: españolas que se convirtieron al islam, así como otras que mantuvieron su identidad religiosa y cultural. Durante el Protectorado, la mayor parte de las conversiones se llevaban a cabo para poder casarse. Los hombres musulmanes, sí podían casarse con una mujer cristiana sin que se produjera la conversión de esta ([Mateo-Dieste, 2013](#)), como ocurrió en el caso de María.

Una vez resaltadas la utilidad y valía de los testimonios recogidos, se analizan a continuación las conclusiones obtenidas teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación.

En primer lugar, en relación al análisis de las actitudes de la sociedad hacia las relaciones amorosas con personas de culturas dispares, durante el Protectorado estas estaban mal vistas tanto por parte de las familias musulmanas, como cristianas ([Mateo-Dieste, 2013](#)). Por ello, María recurría a una de sus amigas para que vigilara si alguien conocido la veía mientras estaba con Hassan.

Sin embargo, los expertos en estudios relacionados con el islam, afirman que los musulmanes sí pueden y podían casarse con cristianas, a diferencia de las mujeres musulmanas que solo pueden contraer matrimonio con hombres que practiquen la misma religión ([Leeman, 2009](#)). Por este motivo, probablemente la familia de Hassan nunca se opuso al matrimonio con María. No ocurre lo mismo con la familia de María. En el momento de que su tía se enteró de que estaba con Hassan, la mandó con su padre a España para evitar que la relación continuara. No quería que su cuñado le recriminara que casara a su hija con un marroquí, cuando sus hijas estaban con españoles, quedando aquí remarcada la inferioridad del marroquí para los españoles.

Dentro de las familias españolas, eran los padres los encargados de evitar que sus hijas mantuvieran relaciones sentimentales con marroquíes y así poder mantener el honor étnico del grupo. Los hijos varones, vigilaban a sus hermanas para evitar cualquier contacto con chicos marroquíes ([García-Nieto Gómez-Guillamón, 2013](#)). En el caso de María, la relación con su padre era muy escasa. Por ello, los encargados de vigilar y alertar a su tía de esta relación fueron los vecinos y luego el marido de su prima fue también partícipe, junto a su hijo de intentar evitar esta relación, escribiendo una carta al padre de María o poniendo en conocimiento a la Delegación de Asuntos Indígenas sobre la relación de ambos.

Las instituciones coloniales, durante todo el Protectorado, persiguieron este tipo de relaciones. Intervenían la correspondencia y expulsaban a España a aquellas mujeres que sospechaban que mantenían algún tipo de relación con hombres marroquíes ([Mateo-Dieste, 2013](#)). Una vez que la tía de María se enteró de su relación con Hassan, inmediatamente la mandó a Torrox con su padre.

Por otro lado, en cuanto a las relaciones de poder entre las culturas dentro de los matrimonios mixtos, por lo general, los cónyuges intentan consensuar los elementos culturales que forman parte del núcleo familiar. En la mayoría de los casos, la cultura predominante es aquella que tiene un mayor peso dentro de la sociedad de acogida ([Santelli y Collet, 2012](#)). Aunque María no se convirtió al islam, sobre todo durante la estancia en Tetúan con sus suegros, tuvo que cumplir con las costumbres de estos y sus creencias religiosas las mantenía en un ámbito privado. Según los estudios de [Alemán Falcón y Lana Biurrun \(2013\)](#), la elección de los nombres de los hijos es una de las cuestiones que más tensiones genera dentro de las

relaciones mixtas. La prevalencia de la cultura marroquí sobre la de María, se ve también reflejada en la elección de los nombres de sus hijos o en el idioma utilizado en el hogar. Según María, a sus hijos les puso nombres marroquíes, porque estos habían nacido en Marruecos, y por lo tanto, no podían tener nombres españoles. En el caso de María, a diferencia de los estudios de [Alemán Falcón y Lana Biurrun \(2013\)](#), que sus hijos tuvieran nombres marroquíes no era algo relevante. El idioma sí es para ella algo importante. Le molestaba mucho no poder hablar español con sus hijos. A pesar de que su marido era una persona permisiva, a la que no le molestaba que María fuera al cine con sus amigas o tuviera un trabajo, no permitía que en casa se hablara en español. La familia de su marido, juega un papel muy importante en este aspecto, ya que según los familiares de Hassan, si se les hablaba en español, no aprenderían árabe. Aquí se observa una clara relevancia de las costumbres de la cultura marroquí, sobre la española. Sin embargo, y es lo que María más le molestaba, sus hijos sí podían hablar francés.

No obstante, esta situación cambió completamente en el momento en el que comenzaron a vivir de manera independiente y sobre todo, tras su mudanza a Melilla donde el idioma predominante pasó a ser el español. Por lo tanto, el contexto en el que convive una pareja es determinante a la hora de escoger el idioma o las costumbres que van a formar parte de la identidad de la pareja.

El tercer y último objetivo hace alusión al rol de la mujer. Aunque las instituciones coloniales durante el Protectorado denuncian el sometimiento de la mujer marroquí hacia los hombres y su falta de derechos, las mujeres españolas no vivían una situación muy diferente en España ([Mateo-Dieste, 2017](#)). Paradójicamente, María poseía mayores libertades en Marruecos que en España, a diferencia de lo que podía pensar la población española. Su función en Torrox era la de lavar la ropa de su padre y ayudar en el campo. Sin embargo, en Tetuán recibió educación hasta los 14 años e incluso no fue preparada por su tía para realizar las labores destinadas a las mujeres según la sociedad. La situación de libre elección de María no cambió tras su matrimonio. No tenía ningún impedimento en vestir o ir donde quisiera. Incluso llegó a trabajar durante su estancia en Alcazarquivir, no por motivos económicos, sino porque necesitaba sentirse útil. No obstante, el caso de María se trata de una excepción, ya que ella misma ve en personas de su alrededor cómo la mujer ocupa un lugar pasivo en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaminos Chica, A.F. (2009). ¿Son los matrimonios mixtos un espacio de construcción intercultural? En A. Esteve *et al*, *Parejas binacionales en la sociedad avanzada: realidades y tendencias de la hibridación transcultural* (pp. 51-65). Seminario de la Fundación Centro de Estudios Andaluces, Sevilla. Recuperado de: https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/PN04_09.pdf

Zbida-Pol, C. (2020). Historia de vida de una mujer española casada con un marroquí durante el protectorado español (1912-1956). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 66-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15915>

Alemán Falcón, J.A. & Lana Biurrun, L. (2013). Las relaciones de poder en parejas multiculturales y sus efectos en el contexto familiar. *IPSE-ds*, 6, 55-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4678982.pdf>

Álvarez Pérez, P. (2015). *Parejas y matrimonios mixtos: aspectos sociales y psicosociales de su configuración y desarrollo* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10272/11478>

Belmonte Rives, P. (2017). *Sobre la situación de las mujeres en España (1800-1930)* (tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=123659&orden=0&info=link>

Carol, S. (2013). Intermarriage Attitudes Among Minority and Majority Groups in Western Europe: The Role of Attachment to the Religious In-Group. *International Migration*, 51(3), 67-83.

Edsmonston, B., Lee, S. & Passel, J. (2002). Recent trends in intermarriage and immigration and their effects on the future racial composition of the US population. En J. Perlmann y M. Waters (Eds.), *The new race question. How the census multiracial individuals* (pp.227-255). Nueva York, Estados Unidos: Russell Sage Foundation.

Etxenagusia Atutxa, M.B. (2018). *La prostitución en el protectorado español en Marruecos (1912-1956)* (tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/665362>

Ferrer Ortiz, J. (2011). Religious freedom and immigration: Canonical marriage between catholic women and muslim men. *Ius Canonicum*, 51(102), 547-586. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/ius-canonicum/article/view/2573/2446>

García-Nieto Gómez-Guillamón, A. (2013). Las relaciones entre la población española y la marroquí en el Marruecos del protectorado francés. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, (15), 135-167. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reim/article/view/921>

La Porte, P. (2018). Reseña de Manuela Martín, Testigos coloniales: Españoles en Marruecos (1860-1956). *Hispania: Revista española de historia*, 78(258), 267-271. Recuperado de: <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/download/590/588>

Leeman, A. (2009). Interfaith marriage in Islam: An examination of the legal theory behind the traditional and reformist positions. *Indiana Law Journal*, 84, 743-771. Recuperado de: http://ilj.law.indiana.edu/articles/84/84_2_Leeman.pdf

López-García, B. & Hernando de Larramendi, M. (2007). *Historia y memoria de las relaciones hispano-marroquíes. Un balance en el Cincuentenario de la Independencia de Marruecos*. Sevilla, España: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

López-García, B. (2008). Españoles en Marruecos. Demografía de una historia compartida. En O. Aouad y F. Benlabbah (Eds.), *Españoles en Marruecos 1900-2007: Historia y memoria popular de una convivencia* (pp.17-48). Rabat, Marruecos: Instituto de Estudios Hispano-Lusos. Recuperado de: <https://silo.tips/downloadFile/espaoles-en-marruecos>

Zbida-Pol, C. (2020). Historia de vida de una mujer española casada con un marroquí durante el protectorado español (1912-1956). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 66-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15915>

López-García, B. (2015). Reseña de Manuela Marín, Testigos coloniales: Españoles en Marruecos (1860-1956). *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 19, 167-172. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reim/issue/view/382/253>

Maiocco, F., & Vagni, J.J. (2017). Reseña de Irene González-González, Spanish Education in Morocco 1912-1956. Cultural interactions in a Colonial Context. *Contra Relatos desde el Sur*, (15), 75-77. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/contrarelatos/article/view/18057/17951>

Mateo Dieste, J.L. (2005). Amores prohibidos. Fronteras sexuales y uniones mixtas en el Marruecos colonial". En A. Planet y F. Ramos (Coords), *Relaciones hispano-marroquíes: una vecindad en construcción* (pp.128-159). Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mateo-Dieste, J.L. (2012). Una hermandad entensión. Ideología colonial, barreras e intersecciones hispano-marroquíes en el Protectorado. *AWRAQ*, (5-6), 79-96. Recuperado de: <http://www.awraq.es/blob.aspx?idx=5&nld=78&hash=4bc6ec3b83a3650311ae459f9f1e11dc>

Mateo-Dieste, J.L. (2013). "Rarezas": conversiones religiosas en el Marruecos colonial (1930-1956). *Hispania: Revista española de historia*, 73(243), 223-252. Recuperado de: <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/396/392>

Mateo-Dieste, J.L. (2017). "Moros vienen". *Historia y política de un estereotipo*. Melilla, España: Ciudad Autónoma de Melilla. Instituto de las Culturas. Recuperado de: https://www.academia.edu/35304714/Moros_vienen_Historia_y_pol%C3%ADtica_de_un_estereotipo

Moscato, G. (2012). Familias interculturales en España: análisis de la satisfacción vital. *Portularia*, 12 (extra), 35-43. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5914/Familias_interculturales_en_Espa%C3%B1a.pdf?sequence=2

Rodríguez-Marcos, M.E. (2006). *Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo micro social a lo macro social*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Rodríguez, D. (2004). Inmigración y mestizaje hoy. Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de inmigrantes en Cataluña. *Migraciones*, 16, 77-120. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4239/8105>

Romero Morales, Y. (2018a). La narrativa colonial española sobre Marruecos como fuente para el estudio de la mora-bestia: deshumanización y monstruosidad. *Feminismo/s*, (31), 143-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2018.31.07>

Romero-Morales, Y. (2018b). Y (no) fueron felices: la fatalidad de las parejas mixtas en la literatura española colonial escrita por mujeres durante el siglo XX. *Pasavento. Revista de estudios hispánicos*, 6(2), 433-450. Recuperado de: http://www.pasavento.com/pdf/12_10_romero.pdf

Santelli, E., & Collet, B. (2012). The choice of mixed marriage among the second generation in France: a life time approach. *Papers: revista de sociología*, 97(1), 93-112. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-santelli-collet/pdf>



Zbida-Pol, C. (2020). Historia de vida de una mujer española casada con un marroquí durante el protectorado español (1912-1956). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 66-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15915>

Sayáns Gómez, F. (2015). *Etnografías en el protectorado español de Marruecos: Una revisión de la labor antropológica de la intervención militar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/669722>

Torres Gallardo, B. (2016). El papel de la mujer en la España franquista. Una historia de vida. *Revista Inclusiones*, 3(4), 11-42. Recuperado de: <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/1%20oficial%20vol%203%20num%204%20octubre%20%20%20diciembre%202016%20rev%20inc.pdf>

Vidal, C.M. (2014). Una mirada íntima en medio del fragor de la batalla: viajeras españolas a Marruecos durante la guerra del Rif. En K. Karzazi, H. Arabi y A. Vázquez-Atochero (Eds.), *Marruecos y España: denominadores comunes* (pp.233-243). Mohammedia, Marruecos: Anthropiq 2.0.

Wright, S. (2018). Glorious Brothers, Unsuitable Lovers: Moroccan Veterans, Spanish Women, and the Mechanisms of Francoist Paternalism. *Journal of Contemporary History*, 55(1), 52-74. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022009418778777>.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Cristina Zbida Pol



[0000-0001-9612-3248](https://orcid.org/0000-0001-9612-3248)

Maestra en Educación Primaria por la Universidad de Granada. Máster en Diversidad Cultural por la Universidad de Granada.

Reseña bibliográfica por: Hélia Bracons

Globalização e gestão das diferenças culturais. Para melhor compreender a gestão das pessoas e das diferenças culturais num mundo complexo e global (2.ª edição)

Paulo Finuras

Lisboa (Portugal): Edições Sílabo (2018). 158 páginas.
ISBN: 978-972-618-965-7



Paulo Finuras, (2018). *Globalização e gestão das diferenças culturais. Para melhor compreender a gestão das pessoas e das diferenças culturais num mundo complexo e global (2.ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 978-972-618-965-7.

O trabalho de Paulo Finuras aborda questões relacionadas com a globalização e as mudanças advindas da crescente diversidade cultural e o seu impacto nas relações humanas internacionais, bem como a necessidade de reforço de competências para gerir a subsequente complexidade da realidade organizacional atual.

O autor tem produzido trabalho na área da gestão intercultural e comportamento organizacional.

O livro *Globalização e gestão das diferenças culturais*, tem por objetivo propor uma reflexão crítica sobre a globalização das empresas, sendo esta uma realidade cada vez mais presente, que pressupõe novas competências, inovação, adaptação, curiosidade intelectual e espírito aberto.

O livro está estruturado em três capítulos. Inicia-se com um prefácio onde é contextualizado a ideia de internacionalização, globalização e interculturalidade, cujos contornos são analisados sob diferentes perspetivas, que merecem toda a atenção e conhecimento.

Na introdução é explicitado o contributo da obra para uma análise da complexidade global dos novos tempos, marcados pela globalização e o impacto desta nas relações quotidianas, na gestão das diferenças culturais e na gestão dos recursos humanos das organizações.

O primeiro capítulo intitulado A globalização, apresenta em linhas gerais, as principais tendências do nosso tempo em contexto de globalização e as principais consequências e impactos na gestão das organizações e das pessoas. As forças da globalização e as tendências do tempo atual; os sentidos da globalização; a globalização e a era da economia digital e a gestão internacional nos gestores globais são fatores emergentes e caracterizadores da época em que vivemos. O fenómeno da globalização traz em si características e novos processos de gestão das organizações e das pessoas: “novos atores; novos mercados; novas regras e normas; novos instrumentos de comunicação e novos paradigmas de gestão” (p.13). Nesta linha de pensamento, o autor assinala que as organizações precisam de aprender a aprender de novo, a saber lidar com a mudança e atuar com quadros mentais diferentes, com o constante reajustamento de objetivos, metas e estratégias. Face às grandes transformações, quer em termos de ritmo e intensidade, quer em termos de mudança nas nossas vidas, novos posicionamentos, paradigmas, conhecimentos e abertura à diferença cultural são cruciais para uma visão do mundo mais global. A reter “a globalização que se acelera é também uma questão de mudança dos nossos quadros mentais e dos nossos comportamentos” (p.32).

O segundo capítulo As diferenças culturais, aborda as principais teorias, modelos e tipologias sobre as diferenças culturais para um melhor entendimento das culturas. Inicia com uma abordagem ao conceito de cultura, situando tipologias específicas para uma melhor perceção das dimensões culturais mais relevantes a ter em conta no contato e interação com pessoas e grupos com orientações culturais diferentes. São apresentados diversos modelos e tipologias, tendo por referência Edward Hall (culturas mono e policrónicas); Richard Lewis (culturas multiativas, lineares e reativas); Erin Meyer (mapa das culturas em oito escalas) e Geertz Hofstede (culturas nacionais como programas culturais). Com a mobilidade internacional e a circulação de informação, as empresas confrontam-se com realidades diversas, que exigem novas e diferentes abordagens ao nível da gestão. O autor reforça que é essencial que os gestores adquiram conhecimentos acerca dos valores que caracterizam uma cultura e da necessidade de tê-los em conta, concretamente, quando se “transporta ou importa ideias e modelos de um país para outro, ou seja, de uma cultura para outra” (p.66). Diferenças culturais nas práticas de gestão; diferenças culturais na liderança e diferenças culturais nas negociações internacionais são apontadas como elementos fundamentais a ter presente em contextos interculturais.

O último capítulo designado A gestão internacional de recursos humanos identifica algumas ideias de carácter mais técnico sobre a gestão dos recursos humanos numa perspetiva intercultural, com especial atenção às implicações das diferenças culturais na liderança e nos processos de negociação intercultural e internacional. Pensar numa perspetiva intercultural e internacional pressupõe saber aceitar, conviver, conhecer e compreender, para agir e perceber como os outros,

com orientações culturais diversas, pensam, sentem e agem (p.81). A adaptação a uma nova cultura, algumas recomendações para a interação multicultural e conselhos práticos para a mobilidade internacional são dimensões abordadas para um melhor entendimento de um mercado cada vez mais global, tendo em conta as diferenças culturais.

Como reflexão final, o autor relembra que em tempo de globalização e de transição, cujas mudanças fazem-se sentir, nos diversos contextos, acentua-se a importância de se desenvolver uma verdadeira competência, a de inteligência cultural, sendo esta “a capacidade de se ajustar, adaptar, relacionar e trabalhar de forma eficaz e sustentada através das culturas” (p.137). Para tal, é necessário reunir três condições fundamentais: “curiosidade, vontade de aprender mais e abrir a mente aos novos fenómenos emergentes” (p.130), salientando que trabalhar em contexto intercultural exige um investimento na formação das pessoas e acreditar que diferentes perspetivas culturais trazem consigo, novas soluções, opções e valor acrescentado para a economia global.

Trata-se de um contributo interessante para a compreensão de um dos fenómenos mais marcantes do nosso tempo: a diversidade e sua relevância no mundo organizacional.

HÉLIA BRACONS

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (Portugal)

Reseña bibliográfica por: Belén Miño Gil

Encuentros interculturales en sociedades multiculturales: Inmigración, multilingüismo y multiculturalidad

Cano Pérez, M.J. (coord.), Espinosa Ramírez, A.B.,
Espinosa Villegas, M.A. & García Arévalo, T.M. (Eds.)

Granada (España): Editorial Universidad de Granada
(2019). 220 páginas.
ISBN: 978-84-338-6454-3



Cano Pérez, M.J.(coord.), Espinosa Ramírez, A.B., Espinosa Villegas, M.Á., García Arévalo, T.M. (Eds.) (2019). *Encuentros interculturales en sociedades multiculturales: inmigración, multilingüismo y multiculturalidad*. Granada: Editorial Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-6454-3

La obra *Encuentros Interculturales en Sociedades Multiculturales* fue publicada en 2019 por la Editorial Universidad de Granada, para su colección *Eirene*. Este trabajo es fruto del acuerdo de colaboración firmado entre el Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada (UGR) y el Oranim Academic College of Education (AOC) de Israel.

El presente libro se centra en el análisis del papel que la inter, la multi y la transculturalidad cumplen como mediadoras en la resolución de los conflictos sin violencia, teniendo en consideración que en toda actividad humana se manifiestan diversas connotaciones culturales. Es importante resaltar que, por un lado, esta obra busca hablar de las culturas como espacios que se interrelacionan con el resultado de entramados sociales en los que se producen evoluciones y cambios, y, por otro, hace hincapié en la religión, como parte de la cultura, y su influencia en las personas en la actualidad.

El libro está formado por un pequeño prólogo (pp. 9-10), de Pilar Aranda, Excm. Rectora de la Universidad de Granada, en el que comenta la relación existente entre las instituciones de las que forman parte los coordinadores del libro desde tiempo atrás; la introducción (pp. 11-12), de Tania María García Arévalo, una de las editoras del libro, incide en la relación entre los componentes y los trabajos previos realizados, y ocho capítulos, en los cuales se puede observar el tema principal del

libro desde distintos enfoques de investigación, como la cultura de paz, la sociología, la lingüística, los estudios de migraciones o el arte, entre otros, propuestos por los autores de cada uno de ellos, a los que les sigue una amplia bibliografía sobre la temática con recursos de todo tipo, muy útiles para el lector.

El primer capítulo “The Cultural Field. Cultures, Global Words and Higher Education” (pp. 15-34), de María José Cano Pérez, coordinadora del libro, y Beatriz Molina Rueda, ambas profesoras de la UGR, presenta el tema principal ya mencionado del libro: el rol mediador de la cultura en la resolución pacífica de conflictos.

El segundo capítulo, titulado, “Home Sweet Home. The Home in Contemporary Israeli Art as a Space of Intercultural Encounters and Conflicts” (pp. 35-80), de Yael Guilat, profesora de la OAC, deconstruye la imagen del israelí y su entorno doméstico mediante diversas obras artísticas que se muestran a lo largo del capítulo. Los artistas utilizan como temática el «hogar», representado desde su propia identidad cultural, actitud y enfoque.

El tercero, que lleva por título, “De lo hebreo y lo judío. Arte para hacer país en medio de la diferencia” (pp. 81-104), de Miguel Ángel Espinosa Villegas, otro de los editores del libro, propone un capítulo relacionado con el concepto “de lo hebreo y lo judío”. Esta expresión surge a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX y está vinculada con el arte hebreo, que actúa como medio para la creación de los cimientos básicos de Israel como país.

El cuarto capítulo “La mirada al Otro a través de los cibermedios. El delito del odio en los comentarios de los lectores y el antisemitismo, al fallecimiento de Shimon Peres” (pp. 105-120), de Miguel Ángel Espinosa Villegas, coeditor del libro, y Antonio A. Ruiz-Rodríguez, profesores de la UGR, explica cómo el antisemitismo y los delitos de odios se crean en la red, poniendo como ejemplo el caso de la repercusión que tuvo la muerte de Shimon Peres.

El quinto, titulado, “Comparación entre los rasgos lingüísticos de Ma’āseh Ṣadiqīm, Teḥīyyat ha-Metim, Hikāyat al-Ḥub wa-l-Waṭan y su relación con el judeoárabe medieval: ¿tres unidades lingüísticas independientes dentro del judeoárabe moderno?” (pp. 121-132), de Tania María García Arévalo, también coeditora, compara los rasgos lingüísticos de tres cuentos judeo-árabes modernos publicados en Túnez entre finales del siglo XIX y mediados del XX para estudiar si existen diferencias notables en las obras dependiendo del lugar de origen y de la naturaleza del trabajo. Los tres cuentos con los que trabaja en el capítulo son “Ma’āseh Ṣadiqīm” (“Leyendas de los Justos”), compuesta por seis volúmenes; “Ma’āseh Teḥīyyat ha-Metim” (“Leyenda de la resurrección de los muertos”), y “Hikāyat al-Ḥub wa-l-Waṭan” (“Novela del amor y de la patria”).

El sexto capítulo “Encounters with the Other: The Development of Intercultural Competence among Jewish and Arab Graduate Students” (pp. 133-162), de Lilach Lev Ari y Rabia Husisi-Sabek, profesoras de la OAC, analiza el impacto de la interculturalidad entre los estudiantes judíos y los árabes cuando estos han de compartir espacio en el ámbito educativo.

El séptimo, titulado, “Can Israel and Europe Cope with Forced Migrants? Future Policy Trajectories and Implications” (pp.163-192), de Lilach Lev Ari y Arnon Medzini, profesores de OAC, trabaja el tema de las políticas migratorias y los desplazamientos forzados en el contexto actual de Israel y Europa.

Y, por último, el octavo capítulo “Like a Blind Man. Sociolinguistic Perspectives of an Intercultural Encounter in Israel” (pp. 193-213), de Deborah Dubiner, profesora de OAC, examina desde una perspectiva sociolingüística, y mediante el uso de entrevistas y el análisis de estas, el impacto que tiene la lengua familiar en la inmigración de los etíopes llegados a Israel entre 2011 y 2014.

Encuentros interculturales en sociedades multiculturales: Inmigración, multilingüismo y multiculturalidad es una lectura muy interesante no solo para aquellas personas dedicadas a la investigación de las diferentes culturas y de las relaciones entre las mismas desde la perspectiva de la cultura de paz, sino para todo aquel que desee profundizar en temas como la sociología, la lingüística, las migraciones o el arte desde una perspectiva intercultural, atendiendo a los distintos puntos de vista que nos ofrecen los autores.

BELÉN MIÑO GIL

Traductora e intérprete con especialización en inglés.
Egresada del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada.

REVISORES

- Dr. Adrián Segura Robles, Universidad de Granada (España)
- Dra. Ana Paula Couceiro Figueira, Universidade de Coimbra (Portugal)
- Dra. Catalina Barragán Vicaria, Universidad de Almería (España)
- Dra. Dimitrinka Georgíeva Níkleva, Universidad de Granada (España)
- Dra. Edyta Sylwia Waluch de la Torres, Universidad de Granada (España)
- Dra. Fátima Poza Vílchez, Universidad de Granada (España)
- Dr. Gustavo Cunha de Araújo, Universidade Federal do Tocantins (Brasil)
- D. Gustavo Florez-Mojica, Universidad Popular del Cesar (Colombia)
- D. José Antonio Ruiz Rodríguez, Universidad de Huelva (España)
- Dra. Karla Monteserratt Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dra. María Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga (España)
- Dra. Marta Linares Manrique, Universidad de Granada (España)
- Dra. Paz Peña García, Universidad de Jaén (España)
- Dr. Ricardo Arencibia Moreno, Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- Dra. Sonia Lucia Bailini, Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán (Italia)