

Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural

Miguel Ángel Gallardo Vigil – Universidad de Granada
 María del Mar Ortiz Gómez – Universidad de Granada
 Inmaculada Alemany Arrebola – Universidad de Granada

 0000-0002-5462-077X
 0000-0002-4127-3502
 0000-0003-2527-5994

Recepción: 18.08.2023 | **Aceptado:** 02.10.2023

Correspondencia a través de **ORCID:** Miguel Ángel Gallardo Vigil

 **0000-0002-5462-077X**

Citar: Gallardo-Vigil, MA, Ortiz-Gómez, MM, & Alemany-Arrebola, I (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *Reidocrea*, 12(27), 337-353.

Financiación: Proyecto "Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)" (RTI2018-095259-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Agradecimiento: A la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional en Melilla, a los directores de los IES que han participado en la investigación y especialmente a los estudiantes que han formado parte de este estudio.

Estudio de investigación sobre competencias interculturales y diálogo religioso

Área o categoría del conocimiento: Ciencias de la Educación

Resumen: El presente trabajo se centra en analizar cuáles son los factores que se relacionan con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en una muestra de estudiantes de secundaria en la ciudad de Melilla. La llegada cada vez más de menores extranjeros no acompañados a nuestro país, está propiciando que nuestras aulas se estén convirtiendo en espacios multiculturales. Los centros educativos deben de convertirse en espacios de respeto y tolerancia de todas las culturas y religiones, como única forma de fomentar la convivencia. A través de un cuestionario, se ha recabado información de 411 estudiantes de tercero y cuarto de la ESO de Melilla para conocer sus actitudes hacia la diversidad cultural y religiosa, así como la gestión de conflictos. Los resultados nos muestran que nuestros jóvenes presentan actitudes positivas, si bien sigue quedando margen de mejora y que disponen de estrategias para la gestión de los conflictos. No obstante, son las chicas las que presentan mejores puntuaciones que los chicos y variables como la formación recibida en torno a las diversas culturas y religiones, así como el contacto con menores extranjeros están afectando positivamente en estas actitudes positivas.

Palabra clave: Competencias interculturales

Exploratory study on factors related to intercultural competence and interreligious dialogue in adolescents in a multicultural context

Abstract: This paper focuses on analyzing which factors are related to intercultural competence and interreligious dialogue in a sample of high school students in the city of Melilla. The increasing arrival of unaccompanied foreign minors in our country is turning our classrooms into multicultural spaces. Educational centers must become spaces of respect and tolerance of all cultures and religions, as the only way to promote coexistence. Through a questionnaire, information was collected from 411 students in the third and fourth years of ESO in Melilla to find out their attitudes towards cultural and religious diversity, as well as conflict management. The results show that our young people have positive attitudes, although there is still room for improvement and that they have strategies for conflict management. However, it is the girls who present better scores than the boys and variables such as the training received about different cultures and religions, as well as the contact with foreign minors are positively affecting these positive attitudes.

Keyword: Intercultural competence

Introducción

Los procesos migratorios han ido en aumento en los últimos años, debido a una serie de factores, como la pobreza, las guerras, el hambre, etc. Esto ha hecho que cada vez más personas intenten migrar buscando una vida mejor. Lo que comenzó siendo

movimientos de varones mayores de edad, se ha ido extendiendo hacia la migración de mujeres y también de menores no acompañados (Liras, 2021).

En este contexto, España está siendo, desde hace varias décadas, un país con una alta tasa migratoria. Thieux y Hernando de Larramendi (2020) afirman que “la movilidad interafricana no es un fenómeno nuevo, pero se ha intensificado durante la última década” (p. 13). Así, se observa una llegada masiva de migrantes, con diversos orígenes, principalmente desde los países del Magreb y el África subsahariana, así como de los países de habla hispana.

Esta continua llegada de migrantes está dando lugar a sociedades más complejas (Vila-Merino et al., 2017) y están incidiendo tanto a nivel político y económico como educativo. Además, fruto de este proceso migratorio y de otros elementos globalizadores, están dando lugar a nuevas manifestaciones religiosas (Venceslao et al., 2018).

Sin embargo, la migración también puede plantear una serie de retos. El desconocimiento mutuo existente sobre la cultura, valores y tradiciones de los diferentes grupos étnicos que conviven, está detrás de la mayoría de los problemas tanto de convivencia (Martínez-Antequera et al., 2020) como de las manifestaciones de estereotipos y prejuicios hacia el “otro”, creando un clima de tensiones y conflictos entre grupos (Belall Maudarbux, 2016).

Por ello, es necesario abordar la migración desde una perspectiva integral, que tenga en cuenta tanto los retos como las oportunidades que esta puede representar. Es necesario promover la integración de los migrantes en la sociedad española, facilitando su acceso a la educación, el empleo y la vivienda. También es necesario promover el diálogo y el entendimiento entre los diferentes grupos étnicos, para crear una sociedad más cohesionada y respetuosa.

Melilla y Ceuta son dos ciudades españolas situadas en el norte de África. Son las puertas más importantes de acceso a Europa de los menores extranjeros no acompañados. En los últimos años, el número de menores que llegan a estas ciudades ha aumentado significativamente. En 2010, se registraron 700 ingresos diarios en nuestro pa; en 2015, esta cifra aumentó a más de 9.000 (Peregrín Sánchez, 2017; Liras, 2021). En 2017, el número de entradas disminuyó a 6.141, pero en 2018 aumentó de nuevo a más de 13.000 (Ceriani Cernadas, 2019). En 2020, se registraron un total de 5.670 menores no acompañados en España, de los cuales 5.119 eran chicos y 460 eran chicas (Fernández, 2022).

El perfil de los menores que llegan a España se caracteriza por ser principalmente niños y jóvenes que viajan solos, sin figuras protectoras que los acompañen en este largo y difícil viaje (Bravo y Santos-González, 2017; Olmedo-Moreno et al., 2022; Vilá-Baños et al., 2022); han sido abandonados, viven en la pobreza y han sufrido abusos (Peláez, 2018; Olmedo-Moreno et al., 2022); tienen la esperanza de llegar a Europa, donde creen que tendrán un futuro mejor que en su país de origen (Mohamed-Abderrahman et al., 2018, 2022). Aunque no se puede entender estos menores no acompañados como un grupo homogéneo, ya que cada uno tiene circunstancias diversas (Perazzo y Zuppiroli, 2018), pero todos comparten que están en riesgo de exclusión social y que están desprotegidos (Garavito et al., 2018). Es importante recordar que estos migrantes son menores de edad y han experimentado muchas dificultades en sus vidas. Deben ser protegidos y atendidos, y se les debe ofrecer la oportunidad de construir un futuro mejor.

Las actitudes hacia los menores en España son complejas y variadas. Algunas personas son comprensivas con su situación y creen que deben ser protegidos; otras son más

críticas y creen que son una amenaza para la seguridad y la economía del país. Son escasas las investigaciones que evalúen las actitudes hacia los MENA, ya que las encuestas se centran principalmente en las actitudes hacia los inmigrantes en general (Rinken et al., 2009).

Diversos autores, indican que existe falta de comprensión y empatía hacia este colectivo, tanto por la desconfianza hacia ellos como por los estereotipos y prejuicios que predominan en los ciudadanos (Barba del Horno, 2021; Belall Maudarbux, 2016; Segura et al., 2016). En el estudio realizado por Moreno (2012) se observa cierta alarma y rechazo social hacia este grupo, que ha podido desencadenar en cierta “estigmatización de todo el colectivo” (p. 50), siendo la población que se encuentra entre los 16 a 29 años los más reacios a la repatriación de los MENA y los que muestran la opinión más favorable a este colectivo. Resultados que van en la del trabajo de Vilà Baños et al. (2022a) que muestra que los jóvenes parecen que no presentan prejuicios hacia los MENA.

En los últimos años, España ha recibido un gran número de migrantes, incluidos menores extranjeros no acompañados. Estos migrantes provienen de diferentes países y culturas, y su llegada ha tenido un impacto significativo en las aulas españolas. La diversidad cultural es la norma en nuestros centros. Por tanto, esto hace necesario que en la escuela se trabajen las competencias interculturales y de diálogo interreligioso con la finalidad de favorecer las relaciones en contextos cada vez más diversos, beneficiando la convivencia entre personas culturalmente diversas (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Soriano-Ayala et al., 2013).

De hecho, como afirman Gutiérrez-Bueno y Molina-García (2019), “la educación formal tiene un gran poder transformador” (p. 88). Conocer las diferentes culturas de los compañeros del aula va a generar un clima caracterizado por la tolerancia y la solidaridad (Jiménez-Rodrigo & Guzmán-Ordaz, 2016) así como fomentar la actitud crítica hacia las diferencias sociales y culturales que pueden estar incidiendo en el respeto a los otros, para ello es importante desarrollar las competencias hacia el dialogo intercultural y religioso (Vilà Baños et al., 2022a). Un respeto que debe implicar un intercambio de puntos de vista de personas de diferentes procedencias, con una cultural religión y lengua (Sabariego et al., 2018). De esta forma podemos evitar que se promocionen formas identitarias hegemónicas a través de las narrativas nacionales y se favorezca la inclusión educativa en un entorno que promueva la convivencia desde la diversidad cultural (Da Silva-Ramos, 2019)

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los centros educativos es la falta de comprensión y empatía hacia este colectivo. Los menores suelen ser estigmatizados y discriminados, y esto puede dificultar su integración en la sociedad española. Otro reto es la barrera idiomática, pues muchos de ellos no hablan español, lo que puede dificultar su aprendizaje y participación en las clases. Pero a pesar de estos retos, los centros educativos españoles están trabajando para promover la integración de los menores. Una de las formas de hacerlo es desarrollar las competencias interculturales y emocionales de los alumnos. Esto implica enseñar a los alumnos a respetar y apreciar las diferentes culturas, y a desarrollar habilidades para la comunicación y la resolución de conflictos. Los centros educativos también están trabajando para promover la convivencia entre personas culturalmente diversas. Esto implica crear un clima de tolerancia, solidaridad y respeto en las aulas. La llegada de migrantes a España es un reto, pero también es una oportunidad. Los centros educativos tienen el potencial de ayudar a los menores a integrarse en la sociedad española y a contribuir al desarrollo del país.

Es importante que, frente a los modelos asimilacionistas imperantes en los países europeos (Neubauer Esteban, 2021), los centros educativos asuman el reto de aprender/enseñar a vivir en comunidad, impulsando valores de respeto, tolerancia y mejorando la convivencia en las aulas, así como fomentar el respeto y actuar ante cualquier forma de intolerancia (García Medina, 2018).

La etapa de la Educación Secundaria es un momento idóneo para trabajar las habilidades sociocognitivas que ayuden a desarrollar actitudes no prejuiciosas hacia las personas inmigrantes. En esta línea, diversos autores han encontrado que los contextos socioeducativos en los que se han llevado a cabo proyectos de intervención sobre la diversidad cultural no suelen manifestar comportamientos de odio o abiertamente racistas; en cambio, se observan expresiones más sutiles de incomodidad, inseguridad y amenaza (Andréu & Ouhamid, 2021). Paluck y Shepherd (2012) observaron que los programas de intervención pueden modificar las actitudes y conductas hacia el exogrupo. García et al. (2003) analizaron las actitudes prejuiciosas hacia los inmigrantes y concluyeron que los jóvenes muestran bajos niveles de prejuicios hacia el exogrupo. Siguiendo a Navas y Rojas (2010), las actitudes prejuiciosas conllevan expresiones de emociones negativas tales como odio o rechazo, aunque son las emociones negativas más sutiles las que se muestran de forma más habitual, tales como inseguridad e incomodidad hacia el exogrupo.

En los últimos años, el número de escuelas que albergan estudiantes de diferentes nacionalidades ha aumentado significativamente. Esto ha llevado a una mayor diversidad cultural en las aulas, que puede dar lugar a nuevas oportunidades y retos. Un estudio realizado por Poblete y Galaz (2017) encontró que, aunque no se producen graves conflictos por motivos de la diversidad cultural, las relaciones intergrupales son escasas y disminuyen a medida que los estudiantes crecen. Esto puede deberse a una serie de factores, como la falta de conocimiento y comprensión de las diferentes culturas, la barrera del idioma y los estereotipos y prejuicios. Otro estudio, realizado por Vedder et al. (2017), encontró que los adolescentes prefieren relacionarse con iguales que muestren actitudes interculturales similares a las suyas. Esto sugiere que la amistad puede jugar un papel importante en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Además, los estudiantes que muestran actitudes más positivas hacia la diversidad cultural son también los más populares (Germen, 2015), lo que parece indicar que la diversidad cultural puede ser una fuente de aceptación y pertenencia para los estudiantes. Por último, Rivas-Drake et al. (2014) hallaron que los jóvenes en su grupo de iguales son agentes socializadores que fomentan creencias étnico-raciales similares en el endogrupo, lo que puede tener un impacto significativo en las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural.

Un estudio realizado por Sanvicén-Torné et al. (2017) encontró que los adolescentes muestran actitudes positivas hacia la diversidad cultural en general. Los jóvenes mostraron actitudes positivas cuando se les preguntó por los trabajos grupales en clase con compañeros de distintas etnias. También les gusta aprender de otras culturas y escuchar las ideas de otros. Sin embargo, los adolescentes mostraron actitudes más negativas hacia el exogrupo cuando se les preguntó sobre la religión y la política. Esto sugiere que los adolescentes pueden ser más tolerantes con la diversidad cultural en general, pero que pueden ser más reacios a aceptar las diferencias en las creencias religiosas y políticas. Los resultados del estudio sugieren que es importante promover la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural en las escuelas y en las comunidades. Esto puede hacerse enseñando a los jóvenes sobre diferentes culturas y religiones, y promoviendo el diálogo y el entendimiento entre personas de diferentes orígenes.

Se ha demostrado que el contacto intergrupar, contacto entre personas de diferentes grupos sociales y/o culturales, puede tener un impacto positivo en las actitudes hacia el exogrupo, es decir, el grupo que no es el propio. Diversos estudios han encontrado que el contacto intergrupar positivo se correlaciona con actitudes menos negativas hacia el exogrupo, por lo que el contacto con menores extranjeros puede ayudar a reducir los estereotipos y prejuicios (Kanas et al., 2017; Rivas-Drake et al., 2014; Thomsen y Rafiqi, 2016; Vedder et al., 2017). Tener amigos o conocidos de otros grupos étnicos va a favorecer la aparición de actitudes más positivas hacia la diversidad y reducir, por tanto, los estereotipos hacia los otros grupos culturales. El contacto con personas de otras culturas y/o religiones puede ayudar a promover la comprensión y el respeto. De hecho, este contacto con diferentes grupos étnicos mejora las amistades entre los jóvenes y tiene efectos beneficiosos para los estudiantes, tanto del endogrupo como del exogrupo (Feddes et al., 2009).

Sin embargo, otros estudios han encontrado que no existe una relación directamente proporcional entre el contacto intergrupar y las actitudes positivas hacia el exogrupo. Un estudio realizado por Kanas et al. (2015) encontró que el contacto intergrupar no tiene un impacto significativo en las actitudes hacia el exogrupo, principalmente si estos pertenecen a grupos minoritarios. Por su parte, otras investigaciones encontraron que el contacto intergrupar no tiene un impacto significativo en las actitudes hacia el exogrupo, especialmente si el grupo minoritario es el musulmán (Neubauer Esteban, 2021; Thomsen y Rafiqi, 2016). Estos estudios sugieren que el impacto del contacto intergrupar en las actitudes hacia el exogrupo puede variar dependiendo de una serie de factores, como el tipo de contacto, la duración del contacto, la calidad del contacto y las características de los participantes. Las relaciones intergrupales esporádicas y causales, como las que se produce en las relaciones de vecindarios, no mejoran las actitudes hacia el exogrupo (Kanas et al., 2017). Sin embargo, Sánchez-Castelló et al. (2022) indican que es tanto la calidad del contacto como la cantidad de interacciones las que influyen en las actitudes hacia el exogrupo, aunque la calidad tiene un mayor efecto en las actitudes intergrupales. Estos resultados muestran que las investigaciones sobre la hipótesis del contacto son contradictorias.

El papel de las familias es muy importante en la educación de los niños. Las familias deben participar e implicarse en los centros educativos para facilitar la inclusión y evitar los conflictos que surgen de las relaciones interculturales (Abderrahaman-Mohamed & Parra-González, 2019; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Neubauer Esteban, 2021). El lugar de procedencia de la familia no parece influir en las actitudes hacia la diversidad cultural. Un estudio realizado por Sanvicén-Torné et al. (2017) encontró que los estudiantes de familias autóctonas y de familias inmigrantes tienen actitudes similares hacia la diversidad cultural. Los centros educativos deben trabajar para promover el conocimiento de las diferentes realidades culturales del alumnado que convive en el centro. Esto permitirá entender y valorar la idiosincrasia de los diferentes exogrupos y respetar el valor de la multiculturalidad. La participación familiar es esencial para garantizar el éxito de todos los niños, independientemente de su origen cultural.

Page-Gould (2012) encontró que los adolescentes que tienen amigos de diferentes grupos culturales son los que muestran más habilidades para afrontar las dificultades que surgen en la convivencia multicultural. Esto se debe a que el contacto con personas de diferentes culturas proporciona a los jóvenes experiencias y competencias sociales que les ayudan a desarrollar interacciones sociales positivas con personas de otros grupos culturales. Fomentar emociones positivas y reducir las negativas hacia el exogrupo, redundará en el desarrollo de actitudes positivas hacia los “otros” (Sánchez-Castelló et al., 2022). En situaciones de conflicto intergrupar, el apoyo social tras los conflictos intergrupales es un elemento imprescindible para eliminar las experiencias negativas y evitar actitudes negativas hacia el exogrupo. Esto se debe a que el apoyo

social ayuda a los jóvenes a sentirse más conectados con su grupo y les proporciona un sentido de pertenencia. Sin embargo, si existen interacciones negativas con el exogrupo, dificultará e incluso impedirá el desarrollo de amistades con personas de otros grupos culturales. Esto se debe a que las interacciones negativas pueden generar sentimientos de miedo, desconfianza y hostilidad hacia el exogrupo. En conclusión, para lograr relaciones intergrupales satisfactorias es imprescindible fomentar emociones positivas y reducir las negativas hacia el exogrupo. Esto se puede lograr proporcionando a los y las jóvenes oportunidades de contacto positivo con personas de diferentes culturas y ofreciendo apoyo social tras los conflictos intergrupales.

Las minorías étnicas también presentan actitudes y prejuicios hacia la población receptora, siendo muy escasas las investigaciones en esta línea (Navas et al., 2017). Así, Navas et al. (2006) encontraron que las actitudes recíprocas de los grupos en contacto cuando se estudia el proceso de aculturación son importantes para entender las actitudes prejuiciosas hacia el exogrupo. Los resultados muestran que, en ambos grupos, los mayores puntajes en actitudes prejuiciosas se encuentran en aquellos que prefieren la segregación o la exclusión.

Por todo ello, los centros educativos deben ser generadores de espacios educativos interculturales, no solo en los centros con minorías étnicas, sino en todos los centros con la finalidad de fomentar una sociedad cada vez más inclusiva culturalmente.

La administración debe erigirse como garante de la convivencia y debe actuar de forma rápida a fin de evitar males mayores y fomentar el diálogo intercultural tan necesario para dar respuestas a las diversas culturas y a sus relaciones desde la resolución de conflictos y desde la cultura de paz (Vila-Merino et al., 2017). El diálogo o la mediación son dos buenas herramientas que favorecen la ayuda entre iguales (Abderrahaman-Mohamed y Parra-González, 2019), sin ningún tipo de desequilibrio de poder (Boqué et al., 2021) y que va a mejorar la convivencia escolar (Hopkins, 2020).

Además, la Educación para la Paz debe ser prioritaria en una sociedad diversa, además de ser uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que desde la administración debe fomentarse (Santamaría-Cárdaba, 2019). Los ODS son una declaración de intenciones internacional, que debe orientarse hacia la transformación social, ambiental, económica y cultural en favor de una sostenibilidad y en la que la cultura y la diversidad cultural deben estar presentes, en el que se entienda que los valores, saberes, creencias y costumbres de cada cultura, enriquecen nuestra forma de vida (Poza-Vilches y Gutiérrez-Pérez, 2023).

Todo esto debe implicar un compromiso social y entender que cada cultura tiene su visión diferente de la realidad, pero que a través de la comunicación podemos mejorar las actitudes, creencias, opiniones y comportamientos hacia otros colectivos. El desconocimiento y la falta de formación están acentuando estas actitudes y prejuicios hacia las minorías étnicas (Sánchez et al., 2017).

En nuestra sociedad, la diversidad es lo común y por tanto es necesario que comprendamos esta diversidad personal, cultural, social y emocional de todas las personas, enfatizando esta riqueza tan diversa y favoreciendo las relaciones interpersonales tanto en el ámbito educativo como en el social (Leiva Olivenza, 2017). No obstante, aunque en la diversidad cultural se ha ido avanzando, en la diversidad religiosa estamos en un inicio, por lo que hay que aumentar la sensibilidad y favorecer el diálogo interreligioso (Freixa-Niella et al., 2019, 2021; Venceslao, et al., 2018).

Hablar de actitudes y prejuicios hacia las minorías étnicas nos lleva necesariamente al análisis de ciertas variables que suelen ser moderadoras de éstas. Así pues, el género, la edad, el conocer personas migrantes, y la formación recibida, entre otras, suelen incidir en cierta forma en cómo valorar y comportarse ante la diversidad cultural.

Objetivos

Una vez presentadas las bases teóricas en las que se sustentan esta investigación, nuestros objetivos se concretan en los siguientes:

- Describir las variables que influyen en las actitudes hacia la diversidad religiosa.
- Analizar las competencias para la gestión de conflictos en contexto de diversidad que tienen los estudiantes melillenses.
- Identificar el grado de sensibilidad cultural de los jóvenes hacia otros grupos culturales diferentes al propio.

Método

Población y muestra

La población objeto de esta investigación han sido los estudiantes de 3.º y 4.º de ESO de los centros educativos de la ciudad de Melilla. El número de matriculados asciende a 4.629 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Para el establecimiento de la muestra, se consideró un nivel de confianza del 95% y un error muestral de 0,5 siendo necesaria la participación de un total de 356. Finalmente, los participantes han sido 411 adolescentes de Educación Secundaria de 3º y 4º de ESO de todos los Institutos de Educación Secundaria de Melilla.

La edad media es de 15.33 (Sd=1.14), siendo el rango de edad de 14 a 20 años. En relación con el género, el 57.4% son chicas frente al 39.6% que son chicos. Un 3.0% señala que su género es otro distinto a los dos anteriores.

En relación con el lugar de nacimiento, el 81.3% han nacido en Melilla, el 14.6% en otra provincia y el 4.1% en otro país. Al ser cuestionados por el origen familiar, el mayor porcentaje, un 65.4% afirma ser de Melilla; un 16.0% de Marruecos; un 14.1% en el que uno de sus progenitores es de origen melillense y el otro marroquí; y finalmente, un 4.1% responde que el origen está en otros lugares distintos a los mencionados anteriormente.

Instrumentos

Se han aplicado cuestionarios para conocer las actitudes hacia la diversidad, las creencias sobre la amistad, las relaciones que mantienen con personas de otras culturas, las razones de conductas inadecuadas, las formas sobre cómo sus conflictos, número de amigos que tienen en el IES, creencias sobre la diversidad cultural.

El instrumento utilizado está formado por diferentes bloques y formatos de respuesta, tal como se recoge en la Tabla 1. Se han aplicado cuestionarios para conocer las actitudes hacia la diversidad, las creencias sobre la amistad, las relaciones que mantienen con personas de otras culturas, las razones de conductas inadecuadas, las formas sobre cómo sus conflictos, número de amigos que tienen en el IES, creencias sobre la diversidad cultural. El conjunto de instrumentos utilizados se le ha denominado "Creencias de los Jóvenes sobre la Diversidad Cultural y Religiosa en Contextos Plurales (CREDIV-PLUS)". Del total de bloques que componen el instrumento, este estudio se va a centrar en los bloques 1, 5 y 8 así como el bloque 9 correspondiente a

los datos sociodemográficos que ya se han presentado en el apartado anterior. Concretamente en las siguientes: “la escala hacia la diversidad religiosa” basada en la propuesta por Abu-Nimer (2001), la escala sobre “formas de resolución de conflictos” basada en la elaborada por Frydenberg y Lewis (2000) y la escala sobre “creencias sobre la diversidad cultural” de Etxeberria et al (2015). Las tres escalas presentan el mismo tipo de respuesta, una escala Likert de 5 opciones de respuesta. Para la primera y tercera escala, las opciones de respuesta oscilan entre 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). Para la escala de resolución de conflictos iría desde 1 (nunca) hasta 5 (muchas veces).

Bloques	Nombre del bloque (Número de ítems)	Tipo de respuesta
Bloque 1	Actitudes hacia la diversidad religiosa (15 ítems)	Tipo Likert (1 a 5)
Bloque 2	Creencias sobre la amistad (6 ítems)	
Bloque 3	Relaciones con personas de otras culturas (4 ítems)	
Bloque 4	Razones de conductas inadecuadas (6 ítems)	
Bloque 5	Formas de resolución de conflictos (17 ítems)	Dicotómicas
Bloque 6	Número de amigos en el IES	
Bloque 7	Creencias sobre la relación amorosa con personas de otras culturas	
Bloque 8	Creencias sobre la diversidad cultural (20 ítems)	Tipo Likert (1-5)
Bloque 9	Variables Sociodemográficas	

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La aplicación del cuestionario (CREDIV-PLUS), se llevó a cabo entre mayo y junio de 2021. Para poder obtener la correspondiente autorización, se realizó una solicitud a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional en Melilla, órgano del que dependen los centros educativos de la ciudad. Una vez autorizada por parte de la administración, se contactó con los equipos directivos de los centros educativos a los que se les informó sobre los objetivos del estudio. El cuestionario se cumplimentó por parte de los participantes en el aula, de forma anónima, tras la presentación realizada de los objetivos y finalidad de la investigación. Igualmente, se les informó que los datos recogidos serían tratados solo con la finalidad académica y de investigación, siendo imposible poder relacionar las respuestas con cualquier participante.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el software SPSS, versión 26.0. Se han realizado análisis descriptivos, inferenciales paramétricos y correlacionales. Para detectar la significatividad se ha utilizado un intervalo de confianza del 95%.

Resultados

Convivencia en la diversidad

A continuación, se resumen los resultados obtenidos en relación a la diversidad y sus percepciones competenciales.

- El 63% de los participantes, informan que no tienen amistad con menores extranjeros no acompañados.
- Más del 70% afirma que en su centro educativo le han enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes.
- Un porcentaje más alto, cercano al 80%, apunta a que en el instituto han recibido formación para convivir con personas de diferentes creencias.
- Solo un 30% declara que en el centro educativo se trabaja la espiritualidad de las personas.

- Para más del 75%, sostienen que disponen de formación sobre las distintas religiones.
- Finalmente, en cuanto al lugar en donde ha tenido lugar esa formación religiosa, casi un 70% indican haberla obtenido fuera del aula, solo un 16% confirma haberla obtenido en el centro educativo.

Actitudes hacia la diversidad religiosa

El bloque del cuestionario centrado en las “actitudes hacia la diversidad religiosa”, intenta recabar información en torno a la autopercepción que los jóvenes tienen sobre la religión y las diferentes creencias. Este cuestionario plantea un continuo desde una percepción sobre que las propias creencias son las únicas y válidas hasta otras posturas de aceptación de otras creencias.

En primer lugar, se analizó la fiabilidad del cuestionario del bloque 1 “Actitudes hacia la diversidad religiosa” obteniendo una fiabilidad, medido a través del alfa de Cronbach, de .764. La puntuación de teórica, mínima y máxima, que se puede obtener en la escala va desde los 15 a los 75 puntos. A mayor puntuación, mejores actitudes hacia la diversidad religiosa, es decir, mayor aceptación de otras creencias distintas a las propias.

La media observada ha sido de 54.09 y una desviación típica de 10.00 puntos. Las puntuaciones oscilan entre los 18 y los 75 puntos. A partir de los valores de referencia de la escala, podemos afirmar que existe una alta variabilidad en la percepción que los estudiantes tienen sobre las creencias religiosas. No obstante, solo el 48% de los participantes se encuentran con puntuaciones por debajo de la media.

En la tabla 2, se presentan los datos de esta escala en función de las diversas variables sociodemográficas a fin de poder determinar la existencia o no de diferencias significativas.

Tabla 2. Estadísticos y contrastes de la escala de actitudes hacia la diversidad religiosa					
Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
1. Sexo	Chicas = 232 (57.4)	55.66	9.70	t = 4.136	.000
	Chicos = 160 (39.6)	51.36	6.53		
4. País de origen familiar	España = 265 (65.4)	55.07	10.20	F = 4.156	.006
	Marruecos = 65 (16.0)	51.08	5.59		
	España y Marruecos = 58 (14.1)	54.31	10.64		
	Otros = 17 (4.1)	49.18	10.16		
7. Tienes conocidos/as o amigos/as MENA	Sí = 150 (37.0)	52.68	9.92	T = -2.272	.024
	No = 255 (63.0)	55.00	9.93		
8. En tu instituto te han enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes	Sí = 294 (71.5)	54.88	10.25	t = 2.686	.008
	No = 117 (28.5)	52.10	9.07		
9. En tu instituto te han enseñado a convivir con persona de diferentes creencias	Sí = 324 (79.6)	54.71	10.05	t = 2.884	.005
	No = 83 (20.4)	51.13	10.08		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
2. Ciudad de nacimiento	Melilla = 334 (81.3)	54.52	9.95	F = 2.840	.060
	Otra Ciudad = 60 (14.6)	51.92	10.83		
	Otro País = 17 (4.1)	50.35	10.07		
3. Edad	14-15 = 247 (62.5)	53.87	10.33	F = .306	.737
	16-17 = 134 (32.6)	59.90	9.95		
	18-20 = 20 (4.9)	55.70	9.02		
5. Ciudad de residencia	Melilla = 403 (98.1)	54.11	10.07	t = .847	.434
	Otra = 6 (1.5)	50.67	9.89		
6. Centro Educativo	Centro 1 = 40 (9.8)	56.50	11.19	F = 2.133	.061
	Centro 2 = 19 (4.6)	50.21	9.78		
	Centro 3 = 33 (8.1)	59.94	10.19		

	Centro 4 = 60 (17.7)	52.47	12.88		
	Centro 5 = 49 (12.0)	52.70	8.40		
	Centro 6 = 208 (50.9)	54.33	8.97		
10. En tu instituto trabajan la espiritualidad de las personas	Sí = 122 (30.1)	53.96	10.40	t = -.094	.926
	No = 282 (69.6)	53.85	10.05		
11. ¿Tienes formación sobre religiones?	Sí = 309 (75.4)	54.23	10.19	t = 780	.436
	No = 99 (24.3)	53.34	10.00		
12. ¿Dónde has tenido formación religiosa?	En la escuela = 66 (16.1)	53.77	11.36	F = 1.351	.260
	Fuera de la escuela = 285 (69.3)	53.60	9.88		
	Otra = 60 (14.6)	55.95	9.81		

Concretamente se observan diferencias estadísticamente significativas en función de las siguientes variables: género, país de origen familiar, si conocen menores extranjeros no acompañados, si en el instituto le han enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes y si en el instituto le han enseñado a convivir con personas de diferentes creencias. Esto implica que el perfil de la persona que presentan mejor desarrollo en cuanto al diálogo interreligioso sería: Chica, con origen familiar español, que no ha tenido contacto con menores extranjeros no acompañados, pero que en cambio sí ha recibido enseñanza para convivir con personas de otros países y orígenes y con personas de diferentes creencias.

En el resto de las variables sociodemográficas no se ha encontrado diferencias significativas (ciudad de nacimiento y ciudad de residencia, edad, centro educativo, haber trabajado la espiritualidad en el instituto, haber recibido formación sobre religiones, ni tampoco el lugar en el que se ha recibido esta formación).

Gestión conflictos en contextos multiculturales

En referencia a la segunda escala, centrada en analizar la gestión de conflictos en contextos de diversidad cultural pretende que los estudiantes analicen y examinen sus conductas a la hora de afrontar los conflictos.

Esta escala cuenta con una fiabilidad de .759. Además, las puntuaciones teóricas oscilan entre los 17 y 85 puntos, mínima y máxima puntuación que se puede obtener. Como en el caso anterior, una mayor puntuación significa que el estudiante afronta de forma más adecuada los conflictos.

La puntuación media obtenida ha sido de 56.67 puntos (sD=9.59), siendo la mayor puntuación la que muestra que se realizan mejores actuaciones frente a situaciones de conflictos. A partir de las puntuaciones teóricas de la escala, los valores obtenidos oscilan entre los 30 y los 85 puntos. Aunque en este caso casi un 50% obtiene una puntuación por debajo de la media, se puede afirmar que todos los estudiantes presentan diversas capacidades a la hora de enfrentarse a los conflictos.

A continuación, en la tabla 3, se presentan los datos de esta escala en función de las variables sociodemográficas con el fin de poder comprobar si existen o no diferencias significativas.

Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
8. En tu instituto te han enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes	Sí = 294 (71.5)	57.96	9.54	t = 4.337	.000
	No = 117 (28.5)	53.48	8.93		

9. En tu instituto te han enseñado a convivir con persona de diferentes creencias	Sí = 324 (79.6)	57.43	9.72	t = 3.341	.001
	No = 83 (20.4)	53.73	8.39		
10. En tu instituto trabajan la espiritualidad de las personas	Sí = 122 (30.1)	58.90	9.94	t = 2.830	.005
	No = 282 (69.6)	55.77	9.34		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
1. Sexo	Chicas = 232 (57.4)	57.49	9.41	t = 1.889	.060
	Chicos = 160 (39.6)	55.59	9.51		
2. Ciudad de nacimiento	Melilla = 334 (81.3)	56.51	9.68	F = .109	.897
	Otra Ciudad = 60 (14.6)	56.98	8.58		
	Otro País = 17 (4.1)	59.43	11.04		
3. Edad	14-15 = 247 (62.5)	56.76	9.52	F = 1.139	.304
	16-17 = 134 (32.6)	56.43	9.10		
	18-20 = 20 (4.9)	57.42	13.20		
4. País de origen familiar	España = 265 (65.4)	56.60	9.67	F = .066	.978
	Marruecos = 65 (16.0)	56.80	8.86		
	España y Marruecos = 58 (14.1)	57.27	9.90		
	Otros = 17 (4.1)	56.63	10.41		
5. Ciudad de residencia	Melilla = 403 (98.1)	56.72	9.61	t = .451	.695
	Otra = 6 (1.5)	55.00	6.56		
6. Centro Educativo	Centro MF = 40 (9.8)	56.50	10.09	F = .525	.757
	Centro LQ = 19 (4.6)	54.42	10.54		
	Centro EA = 33 (8.1)	55.94	10.40		
	Centro EN = 60 (17.7)	55.07	9.87		
	Centro RU = 49 (12.0)	56.19	10.25		
	Centro VV = 208 (50.9)	56.73	9.02		
7. Tienes conocidos/as o amigos/as MENA	Sí = 150 (37.0)	56.40	9.05	t = -.392	.695
	No = 255 (63.0)	56.80	9.88		
11. ¿Tienes formación sobre religiones?	Sí = 309 (75.4)	56.91	9.67	t = -.795	.428
	No = 99 (24.3)	56.01	9.39		
12. ¿Dónde has tenido formación religiosa?	En la escuela = 66 (16.1)	56.73	9.78	F = 1.311	.271
	Fuera de la escuela = 285 (69.3)	56.29	9.70		
	Otra = 60 (14.6)	58.62	8.54		

En función de los datos, podemos afirmar que los participantes con mejores puntuaciones hacia la resolución de conflictos se caracterizan por haber recibido formación en el centro educativo para convivir con personas de otros países y orígenes, con personas de diferentes creencias religiosas, así como de haber trabajado la espiritualidad en el instituto. El resto de variables sociodemográficas no presentan diferencias significativas en cuanto a la gestión de conflictos.

Creencias sobre la diversidad cultural

La tercera y última escala se centraba en evaluar los prejuicios y estereotipos hacia las personas migrantes, obteniendo una fiabilidad de .896. La puntuación teórica de esta escala oscila entre los 20 puntos y los 100 puntos. Nuevamente, a mayor puntuación, mayores será la sensibilidad cultural.

La media obtenida ha sido de 64.12 (sD=17.69), siendo la puntuación mínima y máxima obtenidas 24 y 98, respectivamente, lo que muestra una variabilidad entre el alumnado. Un porcentaje del 49% obtendría una puntuación por debajo de la media.

En la tabla siguiente, se presentan los datos de esta escala en función de las distintas variables sociodemográficas a fin de poder comprobar la existencia o no de diferencias significativas.

Contrastes significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
6. Centro Educativo	Centro MF = 40 (9.8)	73.33	14.82	F = 9.665	.000
	Centro LQ = 19 (4.6)	67.58	16.61		
	Centro EA = 33 (8.1)	68.12	16.63		
	Centro EN = 60 (17.7)	72.60	14.90		
	Centro RU = 49 (12.0)	63.43	18.68		

	Centro VV = 208 (50.9)	59.10	17.30		
Contrastes no significativos		Media	DT	Estadístico contraste	p valor
1. Sexo	Chicas = 232 (57.4)	64.59	18.20	t = .441	,659
	Chicos = 160 (39.6)	63.79	17.53		
2. Ciudad de nacimiento	Melilla = 334 (81.3)	64.14	17.78	F = .001	,999
	Otra Ciudad = 60 (14.6)	64.03	17.36		
	Otro País = 17 (4.1)	64.05	17.96		
3. Edad	14-15 = 247 (62.5)	64.31	17.90	F = 0.72	,930
	16-17 = 134 (32.6)	63.96	17.90		
	18-20 = 20 (4.9)	62.85	13.69		
4. País de origen familiar	España = 265 (65.4)	64.12	16.91	F = .083	,970
	Marruecos = 65 (16.0)	64.82	19.88		
	España y Marruecos = 58 (14.1)	63.22	19.08		
	Otros = 17 (4.1)	63.94	17.73		
5. Ciudad de residencia	Melilla = 403 (98.1)	64.15	17.74	t = 1.601	,167
	Otra = 6 (1.5)	56.33	11.76		
7. Tienes conocidos/as o amigos/as MENA	Sí = 150 (37.0)	65.20	18.86	t = .842	,400
	No = 255 (63.0)	63.63	16.89		
8. En tu instituto te han enseñado a convivir con personas de otros países y orígenes	Sí = 294 (71.5)	64.93	18.49	t = 1.591	,113
	No = 117 (28.5)	62.09	18.36		
9. En tu instituto te han enseñado a convivir con persona de diferentes creencias	Sí = 324 (79.6)	64.64	18.20	t = 1.081	,282
	No = 83 (20.4)	62.47	15.82		
10. En tu instituto trabajan la espiritualidad de las personas	Sí = 122 (30.1)	65.46	18.96	t = 1.065	,288
	No = 282 (69.6)	63.33	17.13		
11. ¿Tienes formación sobre religiones?	Sí = 309 (75.4)	64.70	17.60	t = .871	,385
	No = 99 (24.3)	62.90	17.94		
12. ¿Dónde has tenido formación religiosa?	En la escuela = 66 (16.1)	64.20	15.95	F = 1.211	,299
	Fuera de la escuela = 285 (69.3)	64.79	18.15		
	Otra = 60 (14.6)	60.88	17.16		

En este caso, encontramos que solo el centro educativo se muestra como una variable en la que existen diferencias significativas en cuanto a las creencias sobre la diversidad cultural, no existiendo en el resto de las variables sociodemográficas.

Discusión

En este estudio, del conjunto de instrumentos utilizados, denominado “Creencias de los Jóvenes sobre la Diversidad Cultural y Religiosa en Contextos Plurales (CREDIV-PLUS)” se han utilizado las escalas centradas en el análisis de las actitudes hacia la diversidad religiosa, las formas de resolución de conflictos y las creencias sobre la diversidad cultural. En referencia a la fiabilidad de las escalas, y según Gliem y Gliem (2003), las dos primeras escalas con valores superiores a 0.7 habrían obtenido una fiabilidad de “aceptable” mientras que la tercera escala, con un valor cercano al 0.9, presentaría una fiabilidad de “buena”. Por tanto, podemos afirmar que los resultados van a permitir tener una visión sobre el fenómeno estudiado que puede ayudar a la toma de decisiones educativas que ayuden a mejorar las competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Por tanto, los datos obtenidos nos van a proporcionar conocer la situación general de los adolescentes de Melilla en relación a los menores migrantes no acompañados a la vez que mostrarnos sus niveles de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso.

Centrándonos en las actitudes que los jóvenes presentan hacia la diversidad religiosa, se puede afirmar que una mayoría presenta actitudes por encima de la media. Así lo refleja el haber obtenido una puntuación superior más del 52% de los participantes en el estudio. Nuestras jóvenes tienen unas actitudes positivas hacia la diversidad religiosa, coincidiendo con otros estudios (Vilá et al., 2022). Además, como indica García et al

(2003), los jóvenes se caracterizan por presentar bajos niveles de prejuicios hacia los inmigrantes, por lo que se puede afirmar que también está presente en la aceptación de otras religiones distintas a la propia.

Se debe destacar que, en función de las diferencias significativas encontradas, existe una serie de variables que favorecen la aparición de unas actitudes más positivas hacia la diversidad religiosa. Así pues, las jóvenes presentan una puntuación media más alta que los varones, mostrando una mayor actitud hacia otras religiones, un hecho real en Melilla en la que podemos encontrar una diversidad religiosa en sus ciudadanos. Este dato, concuerda con multitud de estudios en el que son las féminas las que presentan una actitud más positiva que los hombres (Germen, 2015; Sanvicén-Torné et al., 2017; Vilá et al., 2022).

Además, el origen familiar también es una variable que está relacionada con estas mejores actitudes. Así si los padres son de origen español sus actitudes van a ser más positivas que aquellos cuyos padres tienen un origen no nacional. Incluso, en el caso de que uno de los progenitores sea de origen español y el otro externo, se presentan actitudes más positivas que cuando los dos progenitores son foráneos. Este dato no concuerda con el trabajo de Sanvicén-Torné et al. (2017) en el que el origen familiar no suele ser una variable que incida.

Con respecto al conocer menores extranjeros, con los datos obtenidos podemos afirmar que a pesar del contacto que se mantiene no incide en la presentación de mejores actitudes. Este dato concuerda con diversas investigaciones en las que se afirma que no es solo el contacto lo que influye en las actitudes, sino que es mucho más efectivo la calidad del contacto con estos (Paluck, et al. 2019; Sánchez-Castelló et al., 2022; Zhou et al., 2019).

Finalmente se puede comprobar como el hecho de recibir formación en los centros educativos sobre la convivencia con personas de otros países y orígenes, así como la convivencia con personas de diferentes creencias, favorece la aparición de mejores actitudes hacia la diversidad religiosa.

Centrándonos en la gestión de los conflictos, los datos muestran diferencias significativas en las variables relacionadas con la formación en convivir con personas de otros países y orígenes, así como con personas de diferentes creencias y, también, el trabajo de la espiritualidad en el centro educativo. Los datos arrojan que todos los estudiantes presentan diversas formas de enfrentarse a los conflictos, en donde un alto porcentaje, cercano al 50% presenta puntuaciones superiores a la media. Sin embargo, nuestros resultados difieren de los obtenidos por Page-Gould (2012) en donde se afirma que el tener amigos y conocidos de otros grupos culturales va a favorecer la aparición de mayores habilidades para afrontar las dificultades de convivencia. A pesar de que nuestros estudiantes presentan buenas puntuaciones en la gestión de conflictos, se cree necesaria introducir en los centros educativos formación para mejorar e introducir distintas estrategias encaminadas a la gestión de los conflictos. En este sentido apunta también el estudio realizado por Vilá et al. (2022).

Por último, en torno a las actitudes hacia la diversidad cultural, solo se ha encontrado diferencias significativas en torno a la variable centro educativo. Llama la atención que sea esta la única variable y, al no disponer de ningún indicador para poder valorar de forma efectiva este aspecto, entendemos que deberá realizarse un análisis más profundo que nos ayude a determinar qué aspectos son los que están relacionados con el centro educativo. Es posible que las características del centro, las características sociodemográficas de las familias y estudiantes que acuden a cada instituto, puedan ser

las variables que incidan en estas diferencias en cuando a los centros educativos se refiere. No obstante, y a pesar de no obtener diferencias significativas variables como el sexo, el conocimiento de menores, la formación en torno a otras culturas y religiones, el trabajo en el aula de la espiritualidad, entre otras, siguen mostrando puntuaciones que están en consonancia con la literatura consultada. De hecho, nuevamente son las mujeres las que presentan mejores actitudes, el tener conocidos menores extranjeros también favorece la aparición de actitudes más positivas, recibir por parte de los centros educativos formación para convivir con otras culturas y creencias, así como recibir formación sobre espiritualidad está favoreciendo que las actitudes de los jóvenes estén orientadas hacia la aceptación más que hacia el enfrentamiento. En sentido apuntan diversidad de investigaciones y autores (Da Silva-Ramos, 2019; García et al., 2003; García Medina, 2018; Germen, 2015; Jiménez-Rodrigo & Guzmán-Ordaz, 2016; Kanas et al., 2017; Rivas-Drake et al., 2014; Sanvicén-Torné et al., 2017); Thomsen y Rafiqi, 2016; Vedder et al., 2017; Vilà Baños et al., 2022a, 2022b).

A modo de conclusión

La existencia de varios grupos culturales, con sus expresiones religiosas, valores, lengua etc., hacen de Melilla una ciudad multicultural. Además, su situación geopolítica, ubicada en el norte de África, con una frontera internacional con el reino de Marruecos, hacen de la ciudad un enclave estratégico de acceso a la Unión Europea de multitud de migrantes de todo el continente africano y, en muchas ocasiones, del asiático.

Este flujo migratorio, producido por diferentes causas, se caracteriza por la entrada cada vez mayor de menores no acompañados. Este hecho nos obliga como sociedad a la favorecer la integración de estos jóvenes, pues, ante todo, son menores antes que migrantes.

La incorporación de estos menores al ámbito educativo no está exenta de dificultades, en su mayoría generadas por el desconocimiento mutuo existente sobre la cultural, los valores, la religión y las tradiciones de los diferentes grupos étnicos que conviven en un mismo espacio. Estos problemas de convivencia suelen estar muy unidos a manifestaciones de estereotipos y prejuicios que producen, por lo general, tensiones.

Pero a pesar de ello, los jóvenes cada vez más aceptan la diferencias culturales y religiosas. Es cierto que no todos los adolescentes tienen el mismo nivel de competencias interculturales y de diálogo interreligioso, pero en una gran mayoría, van avanzando hacia cotas altas de aceptación.

Estas mejoras parecen estar relacionadas con el trabajo que desde los centros educativos se realiza para enseñar a convivir con personas de otros países y orígenes, así como a convivir con personas de otras creencias. Aunque no podemos circunscribir todo al ámbito educativo, pues como se ha podido comprobar, la familia, las comunidades religiosas y otras entidades, también favorecen el aprendizaje sobre las religiones y la espiritualidad de las personas, aspectos que también están unidos a esa competencia intercultural y de diálogo interreligioso.

Pero a pesar de que las relaciones intergrupales entre estudiantes de diferentes culturas son complejas, pueden verse afectadas por una serie de factores, incluyendo la edad, el género y las actitudes hacia la diversidad cultural y religiosa. Así pues, esto nos lleva a plantear diversas líneas de trabajo que, siguiendo este estudio, puedan ir en beneficio de una mejora de un diálogo interreligioso y de una competencia intercultural.

Por un lado, es necesario seguir ahondando en las diferencias obtenidas en función del sexo puesto que se las chicas presentan mejores actitudes hacia la diversidad religiosa, mayores estrategias en la resolución de conflictos y mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural que sus pares varones.

Como hemos mencionado anteriormente, es necesario también ahondar en los motivos por los que existen diferencias en función de los centros educativos en los que estudian los jóvenes en Melilla. Qué aspectos son los que están influyendo en la aparición de estas diferencias debería ser el siguiente análisis para poder comprender mejor esta variable.

Está claro que la educación en nuestro país debe seguir apostando por la enseñanza a convivir con personas de otros países y orígenes así con personas de diferentes creencias, pues esta será una de las características que cada vez esté más presente en nuestras aulas. Además, se debe seguir trabajando la espiritualidad de las personas y la formación en las diferentes religiones para poder llegar a conocer al "otro". Así se desprende de nuestros análisis donde estas variables influyen y se relacionan con las competencias interculturales y el diálogo interreligioso.

Cuanto mayor sea el conocimiento de los otros grupos culturales y religiosos que conviven con nosotros, mejor será convivencia y contrarrestaremos la aparición de prejuicios y estereotipos que lo único que hacen es tensionar las relaciones interétnicas, a la postre, mejoraremos las competencias interculturales y de diálogo interreligioso de nuestros jóvenes y adolescentes.

Referencias

- Abderrahaman-Mohamed, W, & Parra-González, ME (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA*, 3, 94-107. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.11382>
- Abu-Nimer, M (2001). Conflict Resolution, Culture, and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38, 685-704. <https://doi.org/10.1177/0022343301038006003>
- Andreu, B, & Ouhamid, I (2021) ¿"Ellos" o "nosotros"? prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado preadolescente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 152170. <https://doi.org/10.17398/25310968.09.152>
- Arroyo-González, MJ, & Berzosa-Ramos, I (2021) Twenty years of research on immigration and school in Spain: taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Barba del Horno, M (2021). Los menores extranjeros no acompañados como problema: sistema de intervención y construcción social de una alteridad extrema. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 47-66.
- Belall Maudarbux, M (2016). Interreligious education: Conceptualising a needs assessment framework for curriculum design in plural societies (with special reference to Mauritius). *International Review of Education*, 62(4), 459-481. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9576-3>
- Boqué, MC, Corominas, Y, Escoll, M, & Espert, M (2021). Hagamos las paces. Gestión de la convivencia y mediación de conflictos en infantil. *Octaedro*.
- Bravo, A, & Santos-González, I (2017) Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention* 26, 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Ceriani Cernadas, P (2019). Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur español. UNICEF Comité Español.
- Da Silva-Ramos, M (2019). Plan Ceibal, colaboración y TIC: Aproximación a la implementación de una propuesta situada en Uruguay. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 11(3), 49-60. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11304>
- Etxeberria, F., Murua, H., Arrieta, E., Garmendia, J., & Etxeberria, J. (2015). Prejudices against immigrants in secondary school. *Intercultural Education*, 26(5), 339-360. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1093369>
- Feddes, AR, Noack, P, & Rutland, A (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development*, 80, 377-390. [doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01266](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01266)
- Fernández, R (2021). Menores migrantes inscritos en el Registro de Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) de España en diciembre de 2019, por comunidad autónoma. *Statista*.
- Fernández, R (2022). MENA acogidos por género y tipo en España 2020. *Statista*.
- Freixa-Niella, M, Graell-Martín, M, Noguera-Pigem, E, & Vilà-Bañes, R (2021). El diálogo interreligioso: una asignatura pendiente entre las organizaciones sociales y educativas. *MODULEMA*, 5, 151-169. <https://doi.org/10.30827/modulema.v5i.21962>

- Freixa-Niella, M, Rubio, MJ, Sánchez, A, & Vilà, R (2019) L'educació del segle XXI davant el diàleg interreligiós. *Educator*, 55 (1), 101-117. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.973>
- Frydenberg, F, & Lewis, R (2000). ACS Escalas de afrontamiento para adolescentes. Manual. TEA.
- Garavito-Tarriá S, Sánchez-Camacho A, & Carbarcas-Bru Y (2018). Menores inmigrantes no acompañados, las dos orillas de la vulnerabilidad, estatus de irregulares al llegar a España. *Summa Iuris*, 6(2), 285-296. <https://doi.org/10.21501/23394536.3178>
- García Medina, R (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- García, MC, Navas, M, Cuadrado, I, & Molero, F (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2(2), 137-147.
- Germen, J (2015). School ethnic diversity and White students' civic attitudes in England. *Social Science Research*, 49, 97-109. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.07.006>
- Gliem, JA, & Gliem, RR (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Gutiérrez-Bueno, B, & Molina-García, MJ (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales. *MODULEMA*, 3, 78-93. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9376>
- Hopkins, B (2020). Tiempo de círculo y reuniones en círculo. *Conselleria Educació, Universitat i Recerca, Govern Illes Balears*.
- Jiménez-Rodrigo, ML, & Guzmán-Ordaz, R (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71, 13-40.
- Kanas A, Scheepers P, & Sterkens, C (2015). Interreligious contact, perceived group threat, and perceived discrimination: predicting negative attitudes among religious minorities and majorities in Indonesia. *Social Psychology Quarterly*, 78, 102-126.
- Kanas A, Scheepers P, & Sterkens, C (2017). Positive and negative contact and attitudes towards the religious out-group: Testing the contact hypothesis in conflict and non-conflict regions of Indonesia and the Philippines. *Social Science Research*, 63, 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.09.019>
- Leiva Olivenza, JJ (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempos de incertidumbre. *MODULEMA*, 1, 21-39. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6061>
- Liras, E (2021). Menores extranjeros no acompañados y extutelados. Propuesta de intervención psicopedagógica. *REIDOCREA*, 10(30), 51-119. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70944>
- Martínez-Antequera, M, Dalouh, R, & Soriano-Ayala, E (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA*, 4, 5-23.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021. Secretaría General Técnica.
- Mohamed-Abderrahman J, Ruiz-Garzón, F, & Vilà-Baños, R (2022). Resilience Among Unaccompanied Foreign Minors. *Revista de cercetare și intervenție socială* 79, 70-85. <https://doi.org/10.33788/rcis.79.5>
- Mohamed-Abderrahman, J, Ruiz-Garzón, F, & Vilà-Baños, R (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA*, 2, 86-112. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7921>
- Moreno, G (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 31, 46-78.
- Navas Luque, M, García Fernández, MC, Rojas Tejada, AJ, Pumares Fernández, P, & Cuadrado Guirado, I (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Navas, M, & Rojas, AJ (2010). Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: ecuatorianos y rumanos. *Junta de Andalucía, Consejería de Empleo*.
- Navas, M, García, MC, & Rojas, A (2017). Delimitando las actitudes de los inmigrantes magrebíes hacia la población española: dimensiones principales y variables psicosociales predictoras. *MODULEMA*, 1, 41-60. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6064>
- Neubauer Esteban, A (2021). Extraños en nuestras escuelas: mecanismos de discriminación educativa en Europa. *REIDOCREA*, 10(36), 1-13. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70950>
- Olmedo-Moreno, EM, Expósito López, J, Romero-Díaz de la Guardia, JJ, Olmos-Gómez, MC, Sánchez-Martín, M, & Chacón-Cuberos, R (2022) Academic self-efficacy and future work skills in unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European Journal of Social Work*, 25(4), 681-695. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882394>
- Olmos-Gómez, MdC, Pistón-Rodríguez, MD, Chacón-Cuberos, R, Romero-Díaz de la Guardia, JJ, Cuevas-Rincón, JM, & Olmedo-Moreno, EM (2022) Characterizing Unaccompanied Foreign Minors: Educational Level and Length of Stay as Individual Difference Factors That Impact Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 13, 780488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780488>
- Page-Gould, E (2012). To whom can I turn? Maintenance of positive intergroup relations in the face of intergroup conflict. *Social Psychological and Personality Science*, 3(4), 462-470. <https://doi.org/10.1177/1948550611426937>
- Paluck, EL, & Shepherd, H (2012). The salience of social referents: A field experiment on collective norms and harassment behavior in a school social network. *Journal of personality and social psychology*, 103(6), 899-915. <https://doi.org/10.1037/a0030015>
- Paluck, EL, Green, SA, & Green, DP (2019). The contact hypothesis reevaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158. <https://doi.org/10.1017/bpp.2018.25>
- Peláez, P (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES. Revista de Educación Social*, 27, 48-71.

- Perazzo Aragoneses, P., & Zuppiroli, J. (2018). Los más solos. Los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España. *Save the Children España*.
- Peregrín Sánchez, A. (2017). Pinceladas de los menas: Melilla una perspectiva de la diversidad cultural (trabajo fin de máster). Universidad de Granada. <https://doi.org/10.30827/Digibug.50393>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos* 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Poza-Vilches, F., & Gutiérrez-Pérez, J. (2023). La diversidad cultural como caballo de troya en pro de la sostenibilidad de nuestros pueblos y ciudades. *MODULEMA*, 7, 1-4. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.27304>
- Rinken, S., Silva, M., Velasco, S., & Escobar, MS. (2009). Opiniones y actitudes de los andaluces ante la inmigración (II): entre la estabilidad y el cambio. *Junta de Andalucía*.
- Rivas, JI, Leite, A., & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- Rivas-Drake, D., Seaton, EK, Markstrom, C, ..., & Yip, T. (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: Implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child Development*, 85(1), 40-57. <https://doi.org/10.1111%2Fcddev.12200>
- Sabariego, M., Vilà, R., & Freixa, M. (2018) El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 151-166. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2018.32.11>
- Sánchez-Castelló, M., Navas, M., & Rojas, AJ. (2022) Intergroup attitudes and contact between Spanish and immigrant-background adolescents using network analysis. *PLoS ONE* 17(8): e0271376. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271376>
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-Iah, 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*, 1, 121-142. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6444>
- Santamaría-Cárdaba, N. (2019). ¿Cuál es el estatus de la educación para la paz en el ámbito científico actual? *MODULEMA*, 3, 63-77. <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9249>
- Sanvicén-Torné, P., Fuentes Moreno, C., Molina-Luque, F. (2017). Ante la Diversidad: ¿Qué Opinan y Sienten los Adolescentes? La Alteridad y la Interculturalidad a Examen. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 26-60. <https://doi.org/10.17583/risse.2017.2474>
- Segura Robles, A., Alemany Arrebola, I., & Gallardo Vigil, MA. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2) (39), 393-416. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15069>
- Soriano Ayala, E., Montes Muñoz, A., ..., & El Ejbari El Bachir, N. (2013). La educación intercultural en Andalucía. *Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía*.
- Thieux, L., & Hernando de Larramendi, M. (2020). Las relaciones Magreb-África: nuevos desafíos e interdependencias. En I Domínguez, & E Aimé (Coords.). *INFORME ÁFRICA 2020 Transformaciones, movilización y continuidad* (pp. 11-24). *Fundación Alternativas*.
- Thomsen, JPF, & Rafiqi, A. (2016). The contact-prejudice relationship among ethnic minorities: examining personal discrimination as a boundary condition. *Ethnic and Racial Studies*, 39(10), 1886-1904.
- Vedder, P., Wenink, E., & van Geel, M. (2017). Intergroup contact and prejudice between Dutch majority and Muslim minority youth in the Netherlands. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 477-485. <https://doi.org/10.1037/cdp0000150>
- Venceslao, M., Freixa, M., Vilà, R., & Burguet, M. (2018). Entidades sociales y proyectos para el diálogo interreligioso entre jóvenes. *MODULEMA*, 2, 71-85. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7839>
- Vilà, R., Aneas, A., Freixa, M., & Schmidlin, M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE*, 28(2), 8. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>
- Vilà-Bañós, R., Aneas-Álvarez, A., Sánchez-Martí, A., & Freixa Niella, M. (2022a). High School students' attitudes towards migrant youth. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 78, 72-86. <https://doi.org/10.33788/rcis.78.5>
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P., & Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA*, 1, 5-20. <https://doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6033>
- Zhou, S, Page-Gould, E, ..., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>