

LA GESTIÓN Y EL DISCURSO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EMPLEADAS POR LOS Y LAS ESTUDIANTES¹

José Manuel Coronel Llamas, María José Carrasco Macías, María Luisa Fernández Serrat, Iván Rodríguez Pascual, Ramón Ignacio Correa García, Ángel Hernando Gómez, Inmaculada González Falcón, Elena Morales Marente, Antonio Jiménez Vázquez y Antonio Romero Muñoz

Universidad de Huelva

Esta investigación está guiada por la necesidad de conocer y comprender la representación de la diversidad cultural desde el punto de vista de los propios estudiantes a través de los procesos de interacción socioeducativa que tienen lugar en los Centros de Educación Secundaria. Su finalidad es, por una parte, contribuir al reconocimiento de los estudiantes como protagonistas directos y principales que vivencian la diversidad cultural; por otro lado, analizar el papel que pueda desempeñar la institución escolar como instancia socializadora y educativa el desarrollo de una cultura de la tolerancia, igualdad e interdependencia en la que los/as estudiantes puedan desarrollarse, y, por último, contribuir a mejorar nuestro conocimiento acerca de los modos en que esta generación pueda en el futuro participar, comprender y gestionar estos asuntos constitutivos de las sociedades multiculturales.

Los antecedentes conceptuales y metodológicos que sustentan la investigación se localizarían en: la *teoría del contacto social* (G. Alport, 1954); el marco de la *teoría sociocultural* (L. Vigotsky, 1978); las ideas sobre *el diálogo* (M. Bakhtin, 1981); la *teoría de la acción comunicativa* (J. Habermas, 1981); los trabajos sobre *políticas educativas y diversidad cultural* (P. McLaren, 1998, y H. Giroux, 1993), las aportaciones sobre la *función de la escuela en la sociedad multicultural* (J. Gimeno, 2002) y la *investigación narrativa* (D. Polkinghorne, 1988).

1. INTRODUCCIÓN

En cuanto al estado actual de los conocimientos respecto a esta cuestión hay que señalar, en primer lugar, que el componente multicultural está presente en todas las sociedades, incrementándose en los últimos años por el vertiginoso aumento de la inmigración en buena parte de los países europeos. La multiculturalidad constituye una fuerza aceleradora, diversa y politizada (Castles & Miller, 2003) que ha revolucionado la manera en que se definen los Estados-nación y las identidades de grupo. Las cuestiones sobre la diversidad cultural son de primera importancia, forman parte de numerosos debates en la mayoría de los países apostándose por modelos pluralistas universalistas, o particularistas en función de la interpretación que cada uno de ellos ha hecho del fenómeno de la inmigración y de la diversidad cultural. La gente procedente de diversos contextos tiene ante sí la necesidad y el reto de vivir la multiculturalidad. Por ello es importante comprender las actitudes hacia la diversidad cultural de los miembros de los grupos tanto mayoritarios como minoritarios.

Desde principios de los años setenta aparecen nuevos temas de investigación en las agendas políticas y científico-sociales. Los inmigrantes pasan de ser considerados simplemente como trabajadores a serlo como personas que de hecho viven en las ciudades, con sus familias, a menudo con hijos en edad escolar, y haciendo uso de servicios públicos como los hospitales o los servicios sociales. Cuestiones relacionadas con las políticas sociales y de bienestar, la vivienda o la integración residencial empiezan a ser tomadas en cuenta por las Ciencias Sociales. Muy especialmente se presta atención a las cuestiones de la igualdad social, la integración económica y la asimilación cultural. Así, mientras que seguía siendo importante saber cuántos inmigrantes había en el país, la cuestión se desplazó hacia otros ámbitos. Por otra parte, los temas tratados necesitaban de perspectivas más complejas y sensibles que tuvieran en cuenta tanto metodologías cualitativas como perspectivas cuantitativas más tradicionales (Borket, Martín, Scott & De Tona, 2006). En este sentido, la tendencia en los estudios nos depara un cambio en la evolución que va desde trabajos centrados en cuestiones demográficas combinados con acciones prescriptivas dirigidas a las autoridades y gobiernos, hacia el desarrollo de estudios más en profundidad focalizados en aspectos cualitativos de las experiencias interculturales desarrolladas en escuelas, familias y comunidades. Esta tendencia reconoce el papel de la experiencia y el significado de la experiencia desde la perspectiva de los individuos en esos grupos (Phillion, Fang & Connelly, 2003).

¹ Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación dentro de la convocatoria de Proyectos I+D (2008-2011) titulado *Los estudiantes de Educación Secundaria ante la diversidad cultural: Aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural*.

Andalucía, al igual que otras comunidades autónomas, se ha convertido en los últimos años en lugar de destino y acogida de un importante número de inmigrantes, con los cambios sociales y demográficos que ello implica (I Plan Integral para la inmigración en Andalucía, 2001-04; III Congreso sobre la Inmigración en España, 2002). Tal y como reflejaba el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del 2006 del Instituto de Evaluación del MEC, las comunidades autónomas de la zona mediterránea, entre las que destaca Andalucía, junto a Madrid, Navarra y la Rioja, han sido las que han experimentando el mayor incremento de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en los últimos años. Así, por ejemplo, en la etapa de Educación Secundaria, hemos pasado de 7672 estudiantes que cursaba E.S.O. en el curso 1996-97 a los 168.824 del curso 2006-07.

ALUMNADO ESCOLARIZADO INMIGRANTE

ETAPA	Primaria	Secundaria	Bachiller	Ciclos For.	TOTAL
NACIONAL	261.583	168.824	25.382	23.189	608.040
ANDALUCÍA	30.978	20.894	3.165	2.270	70.955

Fuente: Datos Avance MEC 2007

Por otra parte, la distribución de estos chicos y chicas no es homogénea ni por comunidades ni por zonas ni por centros, como lo reflejaba el estudio realizado por CC.OO. sobre la escolarización de los hijos de los inmigrantes en España (El País, 23-04-2001), evidenciando que la mayoría de ellos están escolarizados en centros públicos (82%) y resaltando que *"la concentración de inmigrantes en determinados centros escolares es uno de los escollos más determinantes y más difíciles de solucionar"*. En él se revela que el colectivo africano ocupa el último puesto en cuanto a su presencia en la educación secundaria (tan sólo el 18% cursa la ESO). Las principales dificultades que presentan estos estudiantes, según este informe, son el desconocimiento del lenguaje -que se solventa muy rápidamente cuando los escolares son pequeños- y una deficiencia de escolarización anterior. Por eso, donde más complicaciones perciben los docentes es en los Institutos de Educación Secundaria, ya que *"entre estos adolescentes, el comportamiento étnico cobra más importancia, lo que favorece una segregación de determinados alumnos y, en el peor de los casos, la aparición de actitudes xenófobas"*.

Todos los datos ponen de manifiesto la complejidad del fenómeno de la integración educativa del alumnado inmigrante adolescente en los centros, situación que nos lleva a preguntarnos por las condiciones socioeducativas en las que se incorporan y viven la escolaridad estos y estas jóvenes, especialmente en este periodo, por entenderlo como una etapa de especiales características tanto desde el punto de vista sociobiográfico y de construcción de identidades como desde el punto de vista educativo. Lo que sí aparece como cuestión de base en estas edades es la necesidad de autoafirmación, de diferenciación y de construcción de su identidad (Bartolomé, 2001; Mirza, 1992), transformaciones que también se sienten afectadas por las relaciones educativas que el adolescente vive en este periodo, donde los estudiantes están obligados a transitar por distintos niveles escolares entroncados en diferentes culturas pedagógicas (Olsen, 1997).

El poder disuasorio del sistema educativo (Fernández Enguita, 1997) supone para algunos grupos de estudiantes, una selección paulatina y la exclusión posterior, conduciendo en muchos casos al abandono escolar. Entre estos colectivos de riesgo se encuentran los adolescentes inmigrantes para quienes, a las ya complejas circunstancias que rodean a esta etapa, se unen otros factores y circunstancias variadas en función de sus experiencias sociales, culturales y familiares (Sarroub, 2001). En este sentido, la estructura formal de la escuela choca con las experiencias y condiciones de vida de los inmigrantes incidiendo sobre manera en el acusado absentismo escolar y abandono temprano, el cual se agudiza a partir de Secundaria ante la necesidad de acceder al mundo laboral cuanto antes (Colectivo IOÉ, 2002). Igualmente, encontramos componentes diferenciales según el momento vital en que se sitúa el proceso migratorio y contradicciones entre sus referentes culturales de origen y las formas adolescentes de la sociedad de acogida, a lo que hay que añadir sus niveles de escolarización, en muchos de los casos más bajos que los de la población adolescente autóctona, y las dificultades de adaptación, lo que provoca situaciones de riesgo mayores (Funes, 1999; García Castaño, 1996).

La diversidad cultural, la variedad idiomática, las singularidades ligadas al género y las diferentes situaciones de partida socioeducativas de los lugares de origen, suponen un escenario y una problemática relativamente nueva tanto para los profesionales que trabajan en el campo de la educación como para las familias; pero sobre todo para estos chicos y chicas, especialmente durante la adolescencia, por las características peculiares de este periodo y el gran cambio que les supone en todos los órdenes de la vida. Los hechos acaecidos Francia en noviembre de 2006, país de gran tradición migratoria, protagonizados por jóvenes y adolescentes, han puesto el dedo en la llaga y nos han recordado que el asunto es de primera magnitud y que los sistemas educativo y sociolaboral, entre otros, han de jugar un papel esencial en la incorporación efectiva de estas personas a su nuevo hábitat.

2. ACULTURACIÓN Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

El proceso de aculturación se expresa a través de los cambios individuales que siguen al contacto directo con miembros de otro grupo etnocultural diferente. Siguiendo los trabajos de Berry (1980) y Bochner (1982) podemos encontrarnos con cuatro formas diferentes de desarrollo del proceso de aculturación: 1) Asimilación: a la cultura dominante, sin preservar la cultura de origen; 2) Separación: manteniendo la cultura de origen sin atender a la cultura dominante; 3) Integración: manteniendo la cultura de origen pero a la vez, desarrollando un proceso adaptativo y de contacto con la cultura dominante; 4) Marginación: Rechazo de ambas culturas. Esta clasificación no obstante, puede oscurecer una realidad más compleja y un tipo de comportamiento menos estable respecto a la asignación de las personas y grupos a las 4 modalidades de aculturación. Además, con el paso de los años, se ha incrementado el interés político y académico por analizar la perspectiva y actitudes desde el ángulo de la población de acogida (Leong, 2008). En la investigación se resalta una tendencia: el grupo mayoritario desea y requiere la asimilación de las minorías a la cultura dominante. Por el contrario, las minorías acentúan su propia identidad y la necesidad de preservar su cultura. Esta diferencia de opinión puede afectar a las expectativas mutuas y a las interacciones producidas.

Por centrar más nuestra propuesta, el trabajo de Bennett (2001) identifica cuatro grandes áreas de investigación en el ámbito de la educación multicultural: 1) Aspectos curriculares, 2) Igualdad educativa y procesos de enseñanza, 3) Competencia Multicultural, e 4) Igualdad Social. A partir de dichas áreas se concretan 12 líneas de investigación. Pues bien, consideramos que esta investigación se ajustaría a la línea 3, *Competencia Multicultural* (Pope and Mueller, 2005; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004) o "madurez intercultural" (King y Baxter, 2005), como uno de los temas sobre los que la investigación ha centrado su punto de mira. En relación a la Competencia Multicultural Gay (1995;18) la consideraba como uno de los principales objetivos de la educación multicultural cuando señalaba: *"Es un imperativo que los estudiantes aprendan cómo interaccionar con y comprender a la gente que son étnica, racial y culturalmente diferentes de ellos. Para gran parte de los estudiantes, los años formativos discurren en enclaves étnica y culturalmente separados por lo que no suelen estar preparados para actuar más tarde en contextos étnicos y multiculturales. Los intentos de interacción entre culturas suelen estar presididos por actitudes negativas y prejuicios y por los intentos de imponer las reglas y normas culturales a la población inmigrante. Los resultados suelen ser desalentadores, desembocando en miedos, frustraciones, ansiedades y hostilidades"*.

Por su parte, Swan y Weissbrot (2000) estudiaron la formación de la identidad étnica en inmigrantes asiáticos en norteamérica y descubrieron que ésta se compone de una mezcla de componentes procedentes tanto de la cultura de origen como de la dominante. Además comprobaron que la identidad no es estática y que puede progresar en el tiempo. En este sentido coincide con el trabajo de Tse (1999) el cual identificó cuatro estadios a través de los que las minorías étnicas progresan en el desarrollo de la identidad dentro de la cultura dominante: 1) Antes de la escolarización donde no hay respuestas al respecto; 2) Durante la escolaridad (infancia y primeros años de la adolescencia) desarrollan un sentido de negatividad hacia su cultura de origen; 3) Aparece la 'emergencia' de lo étnico. Adolescentes y jóvenes adultos llegan a la conclusión de que no pueden estar plenamente integrados en la cultura dominante; 4) Reconocimiento de su pertenencia a la minoría étnica y necesidad de resolver los problemas derivados de ello.

Nos preocupa pues, el desarrollo de esta competencia entre los/as estudiantes y la posibilidad de que puedan interpretar y comprender las claves culturales con idea de poder desenvolverse con normalidad en un contexto socioeducativo de diversidad cultural. No obstante, es evidente que el impacto de la educación intercultural puede afectar de manera diferente según los grupos (mayoritarios o minoritarios). Se trata pues de prestar atención al modo en que este proceso difiere entre los dos grupos, estudiando las actitudes y capacidades que ponen en juego tanto los estudiantes autóctonos como los estudiantes inmigrantes para desenvolverse en contextos multiculturales.

3. EL CONTEXTO ESCOLAR, EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y LOS FORMATOS DE REPRESENTACIÓN

Por un lado, la relevancia de los estudios culturales en el campo educativo (Gaztambide, et al., (2004), la atención a los asuntos relacionados con la justicia social, relaciones de poder, identidades, diferencia social y diversidad y por otro, el incremento significativo de la población inmigrante escolarizada en los últimos años en nuestro país requiere de un análisis y estudio acerca del modo en que ésta población viene interaccionando, participando y gestionando la diversidad cultural en un contexto tan singular como es el escolar. Así, destacamos el trabajo de Lamphere (1992), a través de estudios de casos que exploran las interacciones entre los residentes y los grupos de inmigrantes dentro de marcos institucionales definidos. En este sentido, los centros educativos constituyen un escenario privilegiado para la observación y comprensión del proceso de interacción y convivencia entre las personas, del proceso de aprendizaje cultural (Gimeno, 2002). El centro educativo aparece como el primer espacio, y a veces único, de convivencia real de personas culturalmente distintas. La oportunidades para el contacto y el desarrollo de la amistad; el disponer en principio de status similar (todos/as son estudiantes); el desarrollo de experiencias educativas y académicas que requieren cooperación

para el logro de metas comunes; y la propia dinámica generada por el institución escolar propician ciertas disposiciones para estudiar y analizar esta cuestión, sin menospreciar, en ningún momento, el papel de los escenarios sociales en los que la diversidad cultural se vivencia día y a día. Es más, el estudio llevado a cabo por González Falcón (2007) en la provincia de Huelva también evidenciaba que los preadolescentes con experiencias migratorias similares, de diferente nacionalidad pero del mismo sexo, encontraban en la institución escolar un escenario único en el que compartir sus propias vivencias y en el que, gracias al uso del español como idioma común, sentirse más integrados y proclives a iniciar nuevas actividades con otros estudiantes autóctonos.

Por todo ello, el marco institucional para el desarrollo de la investigación es el escolar, focalizando su área de estudio en el colectivo de los propios estudiantes. Otros ámbitos y colectivos, como los equipos directivos y su papel en la gestión de estas cuestiones; el profesorado y su formación; el currículum y procesos de enseñanza-aprendizaje; las familias y la comunidad educativa, los servicios de apoyo, quizás hayan sido objeto de una mayor atención en la investigación, que el propio colectivo de los/as estudiantes². Además, en la mayoría de los casos, la investigación realizada con estudiantes sigue presidida por el desarrollo de métodos cuantitativos para la medición de la competencia o sensibilidad intercultural, la aplicación de encuestas a grupos de adolescentes u otros, el uso de criterios de comparación, entre otros aspectos. En estos trabajos, además no se presta atención al contexto escolar como objeto de investigación y/o variable interviniente en el estudio (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Berry, 2006; Verkuyten y Martinovic, 2006); Ward & Masgoret, 2006; Navas, Rojas, García y Pumares, 2007), y en el supuesto de contemplarlo, lo más frecuente es medir el grado de ajuste de la población estudiada a los requerimientos académicos de la institución escolar (Giavrimis, Konstantinou, & Hatzichristou, 2003; Carignan et al., 2005; Asanova, 2005; Codjoe, 2006; Ding & Hall, 2007; Planas, 2007).

La investigación pretende abordar el tema bajo una perspectiva cualitativa, por su potencialidad y sensibilidad a la hora de reflejar las posiciones de los estudiantes respecto a la diversidad cultural, dejando en esta ocasión, las cuestiones académicas en un segundo plano, entre otras razones, porque los y las estudiantes no aprenden tanto desde un punto de vista de adquisición de contenidos relacionados con otras culturas. Reducir la competencia cultural, el fenómeno cultural, al conocimiento de las culturas deja a un lado la singularidad de las acciones y situaciones verbales, del cuerpo, sociales y personales que dan sentido a las experiencias subjetivas de los/las estudiantes. El encuentro con el Otro no es producto del conocimiento sino un acto de reconocimiento (Abdallah, 2006). En este sentido, las nociones de cultura e identidad emergen en los contactos e interacciones, son producto de discursos y relaciones. En los grupos, las amistades juegan un papel fundamental como espacio para aprender a interactuar (Cavanagh, 2007). Por otra parte, la comunicación entre los/as estudiantes en la actualidad se desarrolla a través de nuevos formatos. Esta investigación trata de emplear junto a los formatos textuales (narraciones), los formatos visuales y virtuales como una oportunidad para dar entrada a nuevas formas de representación de la realidad. Precisamente estos formatos vienen siendo empleados de manera significativa por esta población como sistema de comunicación esencial.

La investigación preocupada por recuperar las narraciones de los protagonistas directos (padres, profesorado y, en menor medida, alumnado) en los asuntos relacionados con la educación intercultural, han proporcionado abundantes datos para orientar las políticas educativas. En el caso del alumnado en general, y del alumnado inmigrante, en particular, la investigación ha sido más proclive a considerarlos como "depositarios" u objetos de dichas políticas, más que sujetos y protagonistas de las mismas. Por otra parte, la sociedad en general, sigue depositando su confianza en el papel de la institución escolar como instancia educativa de primer orden teniendo en cuenta que el hecho de la escolaridad obligatoria representa una excelente oportunidad para el estudio y la investigación, de los procesos de interacción entre las poblaciones inmigrantes y de acogida.

Como ya indicamos anteriormente, a pesar de contar con menos trabajos sobre la percepción de los estudiantes de la diversidad cultural, podemos destacar estudios realizados en el contexto universitario (Bhargava, et al. 2004; Brunner, 2006; Bruch, Higbee and Siaka, 2007); los trabajos con adolescentes de Bartolomé (2001) y Siguán (2003); la investigación de Fernández Sierra (2007) sobre *transiciones escolares en adolescentes inmigrantes*, o el trabajo de Pulido (1997) en la Etapa de Educación Infantil.

En el ámbito europeo, otros trabajos refrendan similares situaciones. Aparte de los mencionados en la introducción, tenemos que señalar el estudio de Potera (1997) con un grupo de jóvenes italianos emigrados a Alemania, el cual puso de relieve que en el origen de muchos problemas escolares, de aprendizaje o de com-

² A modo de ejemplo, podemos señalar que la revista *Intercultural Education* viene publicando artículos desde el año 2000. Un análisis del periodo 2000-2010, pone de relieve que la investigación ha prestado mayor atención al colectivo del profesorado que al alumnado a la hora de abordar los temas relacionados con la competencia multicultural. Son más escasos los artículos que aborden la representación social de la diversidad, el proceso de construcción de identidades y/o la competencia multicultural desde el punto de vista de los estudiantes.

portamiento, no sólo se encontraban diferencias de tipo lingüístico o didáctico, sino también diferencias culturales y, sobre todo, el sentimiento de ser diferente, de aislamiento y de no encajar en la nueva sociedad de acogida. A estas mismas conclusiones llega Schramkowski (2007) en su estudio sobre los procesos de integración de adolescentes y jóvenes inmigrantes en Alemania. Analizando experiencias de integración que se consideran positivas (dominar bien el idioma autóctono, tener alguna relación de amistad con personas autóctonas, ir bien en los estudios, mantener una buena relación con los profesores o tener trabajo), su investigación revela que los jóvenes y adolescentes que cumplen esos requisitos tampoco se sienten totalmente integrados, señalando como principales causas de ello el racismo cotidiano que existe en la sociedad alemana y los errores de comunicación, por falta de sensibilidad y conocimiento intercultural, que se producen entre la población inmigrante y autóctona, lo que provoca que los jóvenes inmigrantes, incluso los de segunda generación, no se sientan totalmente alemanes ni parte integrante, con los mismos derechos, de la sociedad en la que han nacido y crecido.

En definitiva, los trabajos mencionados anteriormente ilustran la conveniencia de estudiar la interpretación que los jóvenes inmigrantes hacen de la diversidad cultural y la construcción intercultural, estableciéndose pautas a partir de sus opiniones y experiencias que pueden mejorar las políticas educativas relacionadas con la interculturalidad.

Por todo ello consideramos la pertinencia de esta investigación por las siguientes razones: 1) La educación intercultural es un componente esencial en la formación de una ciudadanía democrática; 2) Las personas procedentes de grupos étnicos y culturalmente diferentes tienen el derecho a ser tratados en condiciones de igualdad en las escuelas y en la sociedad; 3) Las contribuciones de estos grupos y personas deben ser conocidas y respetadas; 4) Las vidas de los individuos y grupos están entrelazadas y se nutren y florecen justamente a través de la ayuda mutua. 5) El primer paso para esa ayuda mutua es una efectiva comunicación y gestión intercultural.

Partimos de la hipótesis siguiente: Comprender y aceptar la diversidad cultural no es un asunto "académico" asociado a determinados contenidos curriculares. *Los estudiantes de Educación Secundaria aprenden, construyen y representan el discurso intercultural en el marco de las interrelaciones socioeducativas que tienen lugar en los centros educativos prioritariamente, aunque no en exclusividad.* Evidenciar esta cuestión y su sentido puede ser de gran utilidad en la toma de decisiones que se traduzcan en acciones concretas de intervención en la práctica educativa. Por ello, aprovechar la oportunidad que nos ofrece el escenario escolar, para analizar cómo los estudiantes tanto autóctonos como inmigrantes, aprenden y gestionan la diversidad cultural a través de sus propias narrativas y modos de comunicación, puede justificar el llevar adelante esta investigación. Tenemos el deber y el compromiso de "escuchar" a los actores principales y conocer, a través de sus modos de representación, sus propias palabras, imágenes y gestos, el modo en que aprenden y gestionan la diversidad cultural en la que viven.

Los objetivos de la investigación son:

Objetivo 1. Analizar el proceso de aprendizaje, construcción y representación del discurso intercultural en el colectivo de los estudiantes a partir de los procesos de interacción socioeducativa que vinculan a la población inmigrante y a la población de acogida en los Centros de Educación Secundaria.

Como objetivo principal y básico que orienta el desarrollo del trabajo, consideramos su novedad y relevancia por los siguientes motivos:

- *La elección de los participantes:* Los estudiantes como colectivo y como individuos que experimentan el proceso de diversidad cultural, recuperando sus puntos de vista y perspectivas, sus "voces" escasamente atendidas y tenidas en cuenta.
- *El contexto de referencia:* La institución escolar, en concreto, los Centros de Educación Secundaria globalmente considerados como escenarios no sólo en su dimensión académica, sino como lugares para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad.
- *El enfoque de investigación adoptado:* Cualitativo, centrado en las narrativas de los estudiantes frente a un considerable número de trabajos de carácter cuantitativo.
- *Los formatos empleados para la recogida de la información:* No sólo empleamos los más "tradicionales" en la investigación cualitativa (narraciones recogidas de las entrevistas, diarios y grupos de discusión) sino también los visuales (fotografía) y los virtuales (espacio WEB).
- *La orientación de la investigación:* Descriptiva, vs. Prescriptiva. Es un trabajo sobre el *Qué*, sobre el *Escuchar*, mas que sobre el *Cómo* y el *Decir*. Esto es, queremos sacar a la luz y analizar lo que dicen los estudiantes, escuchándolos, conocer la experiencia de la diversidad cultural a través de lo que hacen, lo que dicen, lo que piensan. No se trata tanto de prescribir ni ofertar modos de hacer, planificar, formar, actuar, promover, etc. No es tanto un planteamiento basado en el ofrecimiento de formación, iniciativas,

propuestas, y modo de hacer pensados para la población inmigrante o las personas que trabajan con estas personas (profesorado, familias, colectivos...). En todo caso, esta cuestión vendría después, a posteriori, una vez conocida la visión de los estudiantes.

Objetivo 2. Valorar el papel de la institución escolar en este proceso.

Este objetivo es consecuencia del primero. En este caso, no se trata de cuestionar el papel de la institución escolar, pero sí prestar atención al modo en que ésta puede ejercer una influencia positiva en materia de educación intercultural. Consideramos importante esta valoración ya que nuestra hipótesis prioriza otras variables intervinientes en el proceso frente a una dimensión meramente académica. Acostumbrada a llevar a sus espaldas el enorme peso de la educación y formación de los jóvenes, en estas sociedades posmodernas, no debemos dejar de reconocer su papel insustituible pero limitado que puede jugar. En los Centros comparten el tiempo dedicado a la actividad formativa y a la actividad social. Aprenden contenidos pero también otras cosas y además, el contacto entre los grupos favorece el desarrollo de acciones y actividades que van más allá de lo estrictamente académico y que evidentemente tiene un impacto en su educación y formación como personas. Esperamos conocer a través de los propios protagonistas su valoración al respecto y determinar el grado de influencia de la institución en el aprendizaje y gestión de la diversidad cultural. Es probable que la investigación pueda deba explorar y poner de relieve el papel de otros contextos y agentes diferentes al escolar en este proceso.

Objetivo 3. Proporcionar a los agentes e instancias implicados indicadores y orientaciones para la toma de decisiones en materia de políticas de educación intercultural que puedan tener un impacto real en la formación de los/as jóvenes.

En este caso, este objetivo no es novedoso sino que surge del interés de una investigación educativa comprometida con el cambio y la mejora de la práctica que persigue ante todo la provisión de elementos para la toma de decisiones y la intervención en la compleja y diversa realidad educativa. Los resultados de este proyecto deberían servir a tal efecto.

4. METODOLOGÍA

La educación intercultural tiene sus raíces en la antropología y el estudio de la cultura. Las perspectivas cualitativas de estudio de las migraciones han adquirido una importancia especial en los últimos años. Dichas perspectivas han sido desde siempre utilizadas por los científicos sociales: hay que remontarse a los inicios del siglo XX para comprobar de qué manera los sociólogos de la escuela de Chicago dieron importancia a la investigación cualitativa en el estudio de grupos sociales en contextos urbanos, o cómo antropólogos como Radcliffe-Brown, Malinowski o Mead introdujeron el trabajo de campo en las Ciencias Sociales. Su trabajo permitió el desarrollo de buen número de métodos de investigación de problemas sociales, muchos de los cuales están directamente relacionados con las vidas cotidianas de inmigrantes y los problemas que afrontan (Borket, Martín, Scott & De Tona, 2006).

La adecuación de la metodología al diseño requiere de un acercamiento y orientación básicamente cualitativos. En nuestro caso, empleamos la narrativa como medio para estudiar el modo en que las personas se relacionan con el mundo y dan sentido a su experiencia. La narrativa como forma de conocimiento en el campo de las ciencias humanas (Polkinghorne, 1988) ha tenido una especial relevancia en los temas relacionados con la multiculturalidad hasta el punto de hablarse en términos de "narrativa multicultural" (Phillion, 2002; Phillion, Fang, & Connolly, 2005). La construcción narrativa es un enfoque en la investigación social en donde los datos quedan configurados en una variedad de formatos diacrónicos o en forma de historias (Moen, 2006; Barone, 2007), empleando una clase de datos y procesos de análisis diferentes a los procedimientos convencionales y, en consecuencia, que se vale de criterios diferentes a la hora de validar el conocimiento generado (Polkinghorne, 2007).

De este modo pretendemos acercarnos a los aspectos individuales (nivel micro) y sociales (nivel macro) que dan forma a las percepciones de los estudiantes, y ofrezcan información acerca de su "competencia multicultural". La importancia del diálogo y el lenguaje para poder dar la voz a este colectivo y recuperar la singularidad frente a un tratamiento homogeneizador normalmente dado a la población inmigrante. El "Otro" es el gran desconocido. Sin embargo el otro es múltiple y diferente. Tenemos que escucharles y preguntarles y descubrir sus representaciones a través de sus relatos y narraciones. Pero el análisis del discurso verbal debe complementarse dentro de procesos observacionales más amplios capaces de captar la comunicación no verbal y el ambiente en el que tales discursos se realizan. Por esta razón la investigación presenta metodológicamente una apuesta por los formatos visuales y virtuales de representación en la línea de desarrollar un tipo de etnografía virtual como método de recogida de la información más adecuado al comportamiento, lenguaje y sistemas de comunicación desarrollados por las/los jóvenes en la actualidad. En este sentido, las formas de relación social en el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa (Domínguez et al., 2007).

En todo este desarrollo metodológico no podemos perder de vista los roles del investigador/a en sus interacciones con los/as estudiantes desde el punto de vista de tener que cuidar mucho cómo la presencia del investigador pueda influir sus interacciones (Krueger, 2007) y los asuntos relacionados con la ética en este tipo de investigación en el que interviene el componente visual y virtual (Estalella y Ardévol, 2007).

4.1 Participantes y contexto de la investigación

La investigación focaliza su atención sobre los y las estudiantes considerados tanto individualmente como desde un punto de vista grupal. Es cierto que vivimos en un momento histórico y social en el que la adolescencia es considerada especialmente problemática. La investigación considera a los y las participantes lejos de los patrones unificados de comportamiento, a menudo presentados desde determinados posicionamientos de la Psicología inclinados por mostrar ante todo una visión centrada, en las ausencias y carencias desde el punto de vista de su desarrollo, un discurso excesivamente patologizado, que los retrata como víctimas del consumismo y proclives a la rebelión y con dificultades para adaptarse a las exigencias y requerimientos de la institución escolar (Stevens et. al 2007). Por el contrario, otros factores de índole social, cultural y familiar evidencian la imposibilidad de su generalización (Hernández, 2004; Gimeno, 2003), hecho que nos obliga a hablar de diversas formas de ser adolescente y de vivir la adolescencia (Funes y Essomba, 2004). Estamos convencidos de sus aportaciones y por ello son nuestros principales protagonistas. No obstante, se hace necesario, contar con la participación indirecta de otros agentes e instancias educativas que puedan complementar y triangular la información recogida.

En relación al contexto, es evidente que es la enseñanza pública y los centros públicos los destinatarios del estudio, dado el abrumador porcentaje de población inmigrante que acogen. Esta situación tuvo sus comienzos en la década de los noventa. En aquellos años (Jiménez, 2007) la población inmigrante que estudiaba en España era de 63.000. En la actualidad supera los 600.000. En Andalucía se estima que un 30% de la población inmigrante se encuentra escolarizada en Enseñanza Secundaria. En el caso de la provincia de Huelva, en el curso 2006-07, el total de alumnado escolarizado en los niveles no universitarios era de 3308 de los cuales cursaban Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y otros Programas un total de 1257 estudiantes (95% en centros públicos). La distribución según la procedencia era, Europa del Este (545), América del Sur (414) y África (275), Resto (23), siendo 980 los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (MEC. Avance de Resultados, 2007). El trabajo se desarrolla en 4 Centros de Educación Secundaria (Casos) de la Provincia de Huelva. La selección ha sido llevada a cabo a partir de la información recogida de la Delegación Provincial de Educación, y en base a los siguientes criterios: a) número y origen de la población inmigrante que acogen; b) tradición y/o novedad respecto al trabajo en materia de educación intercultural; c) experiencia en el desarrollo de programas de educación intercultural; y d) carácter rural/ urbano.

Una vez llevado a cabo los procesos relacionados con la entrada al campo, toma de contacto, y exploración del contexto socioeducativo se inició el proceso negociador de la investigación y presentó la propuesta de trabajo.

4.2 Desarrollo del trabajo de campo

Se ha llevado a cabo un proceso de registro de la información a partir de *observaciones y notas de campo* recogidas durante la estancia del investigador en el Centro. Durante este tiempo se ha procedido al *análisis de la documentación oficial* del Centro, y se ha mantenido *conversaciones informales* con estudiantes, profesorado y otros agentes implicados en la vida del Centro. Posteriormente se ha iniciado el plan de trabajo más sistemático a partir del desarrollo de *entrevistas individuales y/o grupales* con los y las participantes (estudiantes, profesorado, equipo directivo y familias). En estas entrevistas se ha profundizado en la visión que estas personas tienen de la diversidad cultural; en el modo en que ésta cuestión está teniendo consideración en el Centro; el impacto de la población inmigrante en la vida del Centro; las relaciones entre la población de acogida y la inmigrante; el papel de la escuela en este proceso y la implicación que como miembros del Centro están teniendo en relación a este asunto.

Igualmente, y aprovechando la estancia en el Centro hemos creído oportuno emplear dentro de los procedimientos para la recogida de la información, la Escala de Sensibilidad Intercultural (Vilá, 2006), con idea de complementar la información recogida y determinar el nivel de competencia comunicativa de la población estudiada. Ha participado un total de 600 estudiantes de los 4 Centros participantes.

Tras finalizar estos procesos, la investigación ha empleado dentro de sus estrategias de recogida de la información a la *fotografía*. Los y las estudiantes participantes (40), han participado en una sesión de trabajo donde se les ha explicado el objetivo de la actividad y algunas recomendaciones de cara a la elaboración del reportaje fotográfico. Se les ha entregado una cámara durante una semana con idea de que retraten sus actividades cotidianas y le pongan imagen a lo que ellos y ellas entienden por diversidad cultural, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Se han recogido un total de 600 fotografías. Asimismo, hemos preparado un espacio virtual con una propuesta de actividades para la participación del grupo de estudiantes procedentes de los 4 Centros que en estos momentos se está desarrollando.

4.3 Procedimientos para el análisis de la información

Dado que la información recogida a través de las estrategias anteriormente mencionadas es esencialmente de carácter cualitativo, se está llevando a cabo un análisis de contenido con el que se pretende identificar y obtener explicaciones relativas a los distintos objetivos del estudio. Las narraciones de los/as estudiantes obtenidas a través de los diferentes formatos de representación utilizados junto con el resto de información recogida por medio de otras vías o fuentes sirven de base a tal efecto. En relación a los datos visuales utilizaremos en el análisis el Programa de Análisis de Datos Cualitativos NVivo2 para el tratamiento de las imágenes. En el caso de la Escala de Sensibilidad Intercultural, se ha procedido al análisis de los datos utilizando el paquete estadístico SPSS.

Una vez transcrita toda la información generada se está procediendo en estos momentos a la identificación de categorías o temáticas que emergen de los textos relativas a los objetivos de trabajo. Se elabora así un sistema categorial a través del cual se da respuesta a los objetivos planteados y que adquiere la forma de informe de investigación. No obstante, a fin de dar mayores garantías de veracidad y credibilidad a los resultados, se utilizará el procedimiento de triangulación. Para ello, el equipo de investigación repartido en subequipos entre los \$ Centros están procediendo a identificar de forma separada e independiente las categorías. Posteriormente se procederá a contrastar los sistemas categoriales elaborados para conformar un sistema de categorías final que integre las distintas perspectivas de los análisis individuales. Junto al desarrollo de informes de investigación de cada Centro, procederemos a la elaboración de un informe general que sea capaz de aglutinar en el conjunto de casos estudiados, no sólo la singularidad y especificidad de los mismos, sino patrones comunes de desarrollo propios del colectivo de los estudiantes participantes en la investigación en relación a la diversidad cultural.

Una vez analizada la información pensamos que estaremos en condiciones de establecer los resultados del trabajo que tendrán su expresión en el informe de investigación que llevaremos a efecto siguiendo los criterios exigidos por la investigación cualitativa desde el punto de vista de la estructura narrativa. Distinguimos los informes de cada caso y un informe general multicaso. El informe final vendrá precedido por la realización de una Reunión de Expertos que contará con la participación de representantes de la comunidad educativa de los Centros en los que se realice el estudio e investigadores/as multidisciplinares destacados en este campo. Las sesiones se grabarán para su posterior análisis. Con toda esta información disponible, se procederá a la elaboración del Informe Final en el que se incluirán siguiendo un esquema más ortodoxo de representación textual, las conclusiones, implicaciones y limitaciones que pueden derivarse de la investigación realizada.

5. REFLEXIONES FINALES

Esperamos que los resultados de esta investigación contribuyan entre otros aspectos a:

- a. Dar protagonismo a los y las estudiantes en el proceso educativo y reconocer su papel como sujetos y no sólo como objetos de la escolarización y de las políticas educativas en materia de interculturalidad. Las experiencias de los estudiantes pueden hacer una contribución al conocimiento disponible en relación a la diversidad cultural.
- b. Plantear y diseñar políticas y prácticas educativas concretas para mejorar las actuaciones en los centros educativos y nuevas medidas para facilitar la comunicación intercultural entre los adolescentes y jóvenes que comparten contextos socioeducativos multiculturales.
- c. Introducir cambios en los aspectos didácticos, organizativos y curriculares relacionados con el funcionamiento de centros educativos multiculturales.
- d. Si el impacto de la institución escolar se revela como significativo, la investigación puede contribuir a reforzar su papel como escenario para la mejora del clima de convivencia, el desarrollo de una cultura de la tolerancia, igualdad e interdependencia en la que los/as estudiantes puedan desarrollarse.
- e. Avanzar en el conocimiento acerca de los modos en que esta generación pueda en el futuro participar, comprender y gestionar estos asuntos constitutivos de las sociedades multiculturales mejorando su competencia intercultural.
- f. Contribuir al cultivo de tres conceptos esenciales de la democracia asociados a la educación intercultural y al reconocimiento de la diversidad: 1) Reconocer la *interdependencia* entre las personas como rasgo esencial de la vida en sociedad. 2) Lograr mayores cotas de *justicia social*. 3) Avanzar hacia la *igualdad educativa*.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475-483.
- Alport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Asanova, J. (2005). Educational experiences of immigrants students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school in Toronto. *Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13 (4), 454-470.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la ciudadanía intercultural. En E. Soriano. (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo* (pp. 75-110). Madrid: La Muralla.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Education Research*, 7 (2), 171-217.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (6), 719-734.
- Berry, J.W. (1980) Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla. (Ed). *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Westview, Boulder, CO.
- Bhargava, A., et al. (2004). An investigation of students' perceptions of multicultural education experiences in a school of education. *Multicultural Education*, 11 (4), 18-22.
- Bochner, S. (Ed). (1982). *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon.
- Borkert, M., Martín Pérez, A., Scott, S. & de Tona, C. (2006). Introducción: Comprender la investigación sobre migraciones (a través de fronteras nacionales y académicas) en Europa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(3), Art. 3. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-06/06-3-3-s.htm>
- Bruch, P., Highe, J., & Siaka, K. (2007). Multiculturalism incorporated: Student perceptions. *Innovative Higher Education*, 32 (3), 139-152.
- Brunner, B. (2006). Student perceptions of diversity on a college campus: scratching the surface to find more. *Intercultural Education*, 17 (3), 311-317.
- Carignan, N., Pourdavood, R., King, L. & Feza, N. (2005). Social representation of diversity: multi/intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, 16 (4), 381-393.
- Castles, S. & Miller, M. (2003). *The age of migration* (3a ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cavanagh, S. (2007). The social construction of romantic relationships in adolescence: Examining the role of peer networks, gender and race. *Sociological Inquiry*, 77 (4), 572-600.
- Codjoe, H. (2006). The role of an affirmed black cultural identity and heritage in the academic achievement of African-Canadian students. *Intercultural Education*, 17 (1), 33-54.
- Colectivo IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa. [Colección Estudios Sociales, 11].
- Dekovic, M., Wissink, I., & Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27 (5), 497-514.
- Ding, C. & Hall, A. (2007). Gender, ethnicity, and grade differences in perceptions of school experiences among adolescents. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 159-174.
- Domínguez, Daniel; Beaulieu, Anne; Estalella, Adolfo; Gómez, Edgar; Schnettler, Bernt & Read, Rosie (2007). Etnografía virtual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-€1-s.htm>.
- Escudero, Ana L. (2001, 23 de abril). Sólo el 18% de los inmigrantes que residen en España estudian en colegios concertados. *El País*.
- Estalella, A. y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica en internet. *Qualitative Social Research*, 8 (2), 1-23.
- Fernández Enguita, M. (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Fernández Sierra, J. (2007). *Estudio de las variables socioculturales, de género y curriculares que interactúan en las transiciones escolares de los y las adolescentes inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto I+D. SEJ 2007-62468/ EDUC.
- Funes, J. (1999). Migración y adolescencia. En A.A.W. *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Funes, J. i Essomba, M. (2004). Eixos d'identificació del joves d'origen immigrat. En X. Besalú y T. Climent. (Eds.). *Construint identitats*. Barcelona: Mediterrànea.
- García Castaño, F.J. (1996). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo andaluz de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la zona costera de Almería*. Informe de Investigación no publicado. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ldei/Investigacion/Proyectos/FichasTecnicas/inves5.html>

- Gay, G. (1995). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi
- Gaztambide, R. et al. (Eds.). (2004). *Cultural Studies and Education*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review Reprint Series, 38.
- Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14 (4), 423-434.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang.
- González Falcón, I. (2007). *La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de Educación Infantil y Primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis Doctoral no publicada. Huelva: Universidad de Huelva.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443.
- Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar. *Andalucía Educativa*, 46.
- Jiménez, A. (2007, 12 de noviembre). Miguel es minoría. *El País*, 40-41.
- King, P. & Baxter, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student*, 46, 571-592.
- Krueger, M. (2007). Questioning my presence in multicultural youth work. *Qualitative Inquiry*, 13 (8), 1189-1208.
- Lamphere, L. (Ed). (1992). *Structuring Diversity. Ethnographic perspectives on the new immigrants*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Leong, C. (2008). A multilevel research framework for the analyses of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (2), 115-129.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Mirza H.S. (1992). *Young, Female and Black*. London: Routledge.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (4), Article 5. Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iigm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf
- Navas, M., Rojas, A., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31 (1), 67-86.
- Olsen, L. (1997). *Made in America. Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Phillion, J. (2002). Narrative multiculturalism. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), 265-279.
- Phillion, J., Fang, M., & Connelly, M. (2003). Experiential approaches to the study of multiculturalism in education: Introduction to the special series on multiculturalism in curriculum inquiry. *Curriculum Inquiry*, 33 (4), 341-342.
- Phillion, J., Fang, M., & Connelly, M. (Eds.). (2005). *Narrative & Experience in Multicultural Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Planas, N. (2007). The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students. *Intercultural Education*, 18 (1), 1-14.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.
- Polkinghorne, D. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13 (4), 471-486.
- Pope, R. & Mueller, J. (2005). Faculty and curriculum. Examining multicultural competence and inclusion. *Journal of College Student Development*, 46, 679-688.
- Pope, R., Reynolds, A. & Mueller, J. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Portera, A. (1997). *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Pulido, R. (1997). *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de la alteridad*. Tesis Doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Sarroub, L. (2001). The Sojourner Experience of Yemeni American High School Students: An Ethnographic Portrait. *Harvard Educational Review* [Special Issue: Immigration and Education].
- Schramkowski, B. (2007). *Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Frankfurt / London: IKO-Verlag.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia: los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stevens, L.P. et al. (2007). Reconceptualizing the possible narratives of adolescence. *The Australian Educational Researcher*, 34 (2), 107-127.
- Swan, C. & Weissbrodt, J. (2000). A generation in transition. A study of Korean-american youth. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 2 (1). Recuperado de <http://www.easter.edu/publicaions/emme vol2>.

- Tse, L. (1999). Finding a place to be: Ethnic identity exploration of Asian Americans. *Adolescence*, 34 (133), 121-139.
- Verkuyten, M. & Martinovic, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (1), 1-18.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación educativa*, 24 (2), 353-372.
- Ward, C. & Masgoret, A.M. (2006). An integrative model of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (5), 671-682.