

**LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN
INTERCULTURAL: UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON ALUMNADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE
ALICANTE (ESPAÑA)**

Susan SANHUEZA HENRÍQUEZ¹
M. Cristina CARDONA MOLTÓ²
Miguel FRIZ CARRILLO³

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la dimensión personal y social de la comunicación intercultural. Para ello, optamos por un diseño de estudio de casos múltiples entrevistando a estudiantes de educación primaria y secundaria de diferente origen cultural en situaciones de convivencia de aula. Los resultados demuestran que la comunicación entre culturas es compleja y se caracteriza por una actitud de aislamiento, evitación y la necesidad de reconocimiento social de las minorías étnicas. La lengua, en ambas etapas educativas, se manifiesta como un obstáculo para la comunicación debiendo recurrir a vías alternativas de comunicación.

Palabras claves: inmigración, integración, diferencia, cultural, alumnado.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the personal and social dimension of intercultural communication. Therefore, we chose a study design of multiple cases, interviewing elementary and secondary school students from different cultural backgrounds, in a regular classroom situation. Results show that communication among cultures is complex and it is characterized by attitudes of isolation, avoidance and the need of the ethnic minorities for social approval. Language, in both educative levels, is an obstacle for regular communication, having the students the need of recurring to alternative communicative ways.

Key words: immigration, integration, differences, cultural, students.

Résumé

¹ Universidad Católica del Maule, Chile - C.E: ssanhueza@ucm.cl

² Universidad de Alicante, España – C.E; Cristina.cardona@ua.es

³ Universidad del Bío-Bío, Chile – C.E; mfriz@ubiobio.cl

Le but de l'étude était d'analyser la dimension personnelle et sociale de la communication interculturelle. Pour cela, nous avons choisi une conception de l'étude de plusieurs études de cas en interviewant des étudiants de l'enseignement primaire et secondaire d'origines culturelles différentes et dans les situations de la vie commune de la salle de classe.

Les résultats montrent que la communication entre les cultures est complexe et caractérisée par une attitude d'isolement, l'évitement et la nécessité de la reconnaissance sociale des minorités ethniques. La langue dans les deux étapes de l'éducation, apparaît comme un obstacle à la communication et doit recourir aux moyens alternatifs de communication.

Mots-clés: immigration, intégration, différence, culturel, étudiants

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta y, sobre todo, de los noventa, se han consolidado nuevas pautas migratorias vinculadas con acontecimientos que cambiaron los parámetros de las relaciones internacionales existentes hasta el momento, hechos que han contribuido a que los movimientos de población alcancen un nivel de globalización nunca visto en la historia (Alcañiz, 2006). De esta manera, las formas de relaciones económicas, políticas y sociales emergentes están cambiando las pautas de movilidad y los procesos de asentamiento.

En la actualidad se calcula que la cifra de migrantes internacionales en el mundo asciende a más de doscientos millones (3% de la población mundial). De ellos, alrededor de 20 a 30 millones son migrantes ilegales, dato que representa entre el 10 y el 15 por ciento del contingente mundial. Las mujeres constituyen el 49.6% de todos los migrantes (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, 2008).

La llegada de familias inmigrantes a España ha determinado la configuración de la sociedad del futuro en este país, si bien no se pueden definir con precisión las motivaciones que llevan a las personas a abandonar sus países la literatura señala que un gran número de ellos lo hacen en búsqueda de una mejor calidad de vida (Abourbaker, 2006; De Lucas, 2006). Para el país receptor, esta movilidad trae consigo una serie de implicaciones de orden económico y político. Por una parte, les obliga a promulgar leyes que garanticen los derechos de todos los ciudadanos en un marco de convivencia y, por otra parte, les demanda importantes recursos económicos para la puesta en marcha de programas de integración social. Un ejemplo de ello es el Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración Social de Inmigrantes, así como a nivel escolar el refuerzo educativo, actuaciones para las que en 2008 se destinaron 22.814.228 euros en la Comunidad Valenciana, particularmente para áreas claves como el empleo, la educación, la salud, los servicios sociales o la participación cívica (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2008).

Este contingente humano que se incorpora a una nueva sociedad, con unas características étnico-culturales y unas lenguas diversas se encuentra entre dos mundos distintos: uno corresponde al conjunto de valores, creencias, normas de conducta y comportamientos procedentes de su cultura de origen y, el otro, a la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarles.

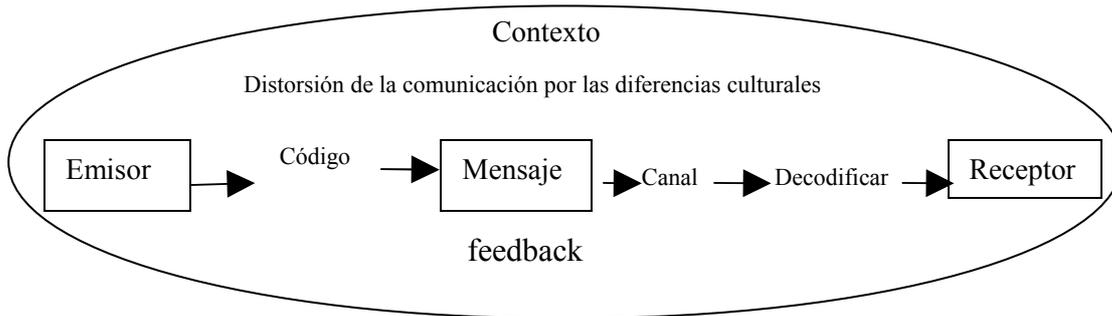
La comunicación intercultural

Las experiencias son determinantes en la vida presente y futura de las personas, por lo tanto, hay que recordar que la imagen que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos explica nuestras relaciones con ellos (Dietz, 2003). Esta imagen proviene, en gran medida, de la escuela y, en este sentido, la educación formal puede llegar a ser un espacio estimulante y enriquecedor para aprender de las diferencias.

La comunicación es un proceso complejo que no implica necesariamente que los elementos culturales se modifiquen y desarrollen como resultado de una negociación entre dos o más interlocutores (emisor/receptor). Precisamente, una característica de la comunicación es la coexistencia de elementos culturales independientes y distintos que puede aportar cada persona

en una situación comunicativa. Por el carácter subjetivo, los contactos entre personas o grupos dan lugar, tarde o temprano, a desacuerdos (distorsión de la comunicación), sin embargo, la experiencia cotidiana demuestra que el éxito de un encuentro (en el sentido de interacción, intercambio, contacto) va a la par con la capacidad para compartir mensajes y poder interpretarlos logrando un proceso de estabilidad (véase Figura 1).

Figura 1
Modelo de comunicación intercultural



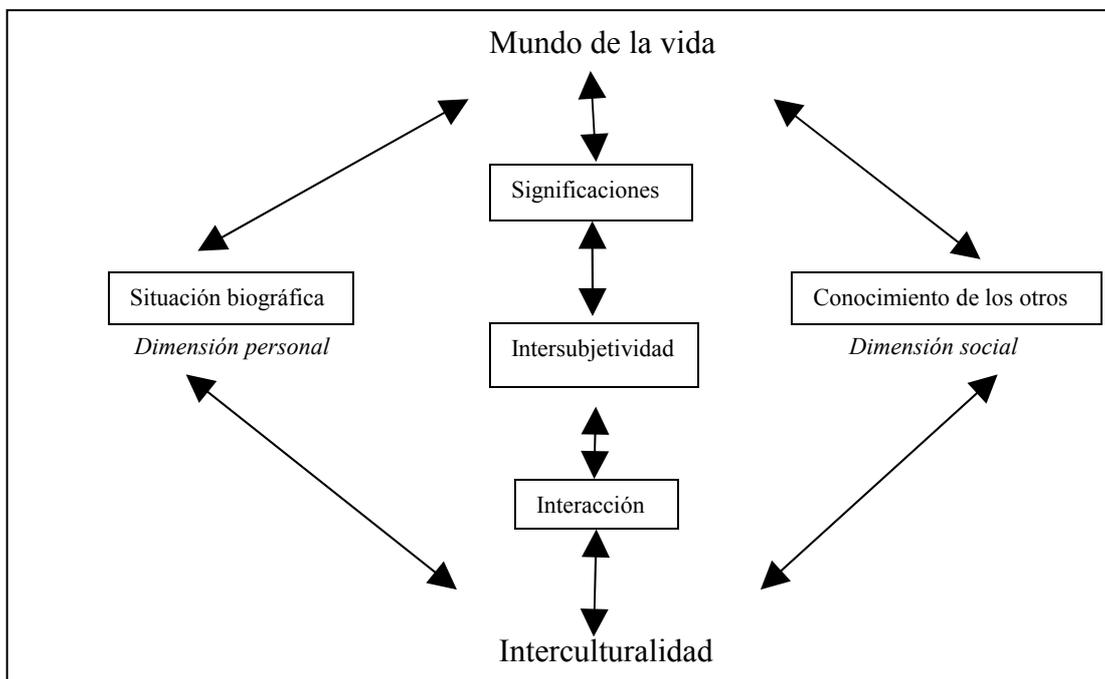
Fuente: Nunez C., Nunez Mahdi R. y Popma L. (2007). *Intercultural sensitivity. From denial to intercultural competence*. Nederlands: Verkrijgbaar (p.7).

Como se observa, se trata de un proceso dinámico que se retroalimenta constantemente y donde el lenguaje actúa como un recurso psicológico básico por el cual las personas hacen frente a una fuente de estrés consustancial generado por dicho proceso. En la mayoría de los casos la distorsión de la comunicación se produce por obstáculos lingüísticos, sin embargo, también puede explicarse por las características e intereses particulares de los interlocutores, por ejemplo, la intención comunicativa que cada uno manifiesta al hablar, la distancia social que puede establecer niveles de acercamiento o lejanía entre los interlocutores o las normas convencionales que establece cada cultura donde habrá conductas más o menos aceptadas.

En este contexto, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales se hace necesario para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad. De ahí que Maya (2002) señale que las personas deberían disponer de (1) conocimientos sobre las culturas que entran en contacto, (2) otras habilidades cognitivas que predisponen a una relación positiva con miembros de otros grupos, y (3) un conjunto de destrezas específicas para la solución de problemas o la formación de relaciones que les permitiera interactuar e intercambiar significados entre miembros de culturas diferentes.

Por otra parte, cuando se produce un encuentro intercultural los intervinientes interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias (dimensión personal de la comunicación) que funcionan, según Schütz (1979), como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian; es decir, como modos de ver y comprender el mundo. Estas pantallas se caracterizan por integrar situaciones de vida, experiencias, intereses, motivaciones e ideología y un componente cognitivo referido al conocimiento que se tiene de los otros culturalmente distintos, el mundo de la vida (dimensión social de la comunicación), sus formas de vida, modos de actuación, entre otros aspectos (véase Figura 2). Por ello, aunque la realidad del sentido común es dada a los individuos en formas culturales o históricas de validez universal, la forma en que éstas se expresan en las vidas individuales depende de la totalidad de las experiencias que una persona construye en el curso de su existencia.

Figura 2
Dimensiones de la comunicación intercultural



Fuente: Adaptación de Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Revista Perspectivas de la Comunicación*, 2(2), p. 52.

Las interacciones que se dan en contextos culturalmente diversos se caracterizan por las negociaciones y conflictos que se producen entre los sujetos. Estas significaciones están originadas por los acervos de conocimiento disponibles que cada sujeto lleva consigo- producto de su situación personal- a la situación de interacción intercultural en la que participa.

Uno de los principales retos que plantea la competencia comunicativa intercultural es la capacidad de aprender y desarrollar mecanismos para superar las dificultades adversas que se plantean en la comunicación entre personas culturalmente diferentes. Aneas (2003) habla de una transformación interna que desarrollan los sujetos cuando se hallan en un nuevo entorno cultural, lo que demanda la adquisición de actitudes que les hagan sentirse bien en este entorno. En el ámbito escolar, coexisten diferentes culturas y éstos aspectos afectivos y emocionales, así como más comportamentales implican la capacidad de la persona para relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgen en el seno de la organización intercultural de manera positiva. Si mediante una educación de la competencia comunicativa intercultural los alumnos integran recursos y capacidades para lograr mantener un equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y el desempeño funcional en su relación con otros grupos culturales, se logrará una integración más armoniosa de las diferencias.

En síntesis, la adquisición de la competencia comunicativa intercultural está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción (Trujillo, 2005). Para que se produzca un encuentro comunicativo entre actores de diferentes culturas, el punto de partida es un hablante intercultural, quien aplica en una primera aproximación su competencia lingüística y su conocimiento estableciendo una relación entre lengua y contexto donde se usa.

En este encuentro pueden producirse diversas dificultades para llegar a una comunicación auténtica. La mayoría de estas dificultades tienen que ver con interferencias a nivel lingüístico, mientras que otras vienen condicionadas por factores que son también relevantes en las

relaciones que se establecen entre los hablantes como son (1) la *intención* que es el propósito que el emisor quiere lograr; es su enunciado y es decisiva para que el destinatario entienda el mensaje y no se produzcan malentendidos y (2) la *distancia social* que es la relación entre los interlocutores, según las normas sociales establecidas en cada cultura.

Específicamente en la dimensión personal, Martín y Hammer (1989: 58) señalan que las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural son la *flexibilidad cultural* (poder sustituir las actividades de la cultura propia por las actividades de la cultura anfitriona), la *orientación social* (ser capaz de establecer nuevas relaciones interculturales), la *disposición para comunicarse* (estar dispuesto a utilizar la lengua de la cultura anfitriona sin temor a cometer errores), la *capacidad para la resolución* (comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la *paciencia* (poder suspender el juicio), la *sensibilidad intercultural* (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende), la *tolerancia por las diferencias* (sentirse atraído/a o tener curiosidad por lo diferente entre las personas) y el *sentido de humor* (poder reírse cuando las cosas salen mal). En este sentido, las experiencias que experimentan las personas condicionan las respuestas emocionales que éstas dan en una situación comunicativa. La dimensión personal se materializa con uno mismo. En ella se reciben señales que representan las propias sensaciones o sentimientos, mientras que en una dimensión social, las percepciones se comparan con alguien más y todos los significados de los mensajes se determinan desde una perspectiva común. En este sentido, cuando opinamos acerca de las personas o de los grupos socioculturales, los estamos categorizando, formando *estereotipos*, es decir, aplicando un proceso de categorización cognitiva que tiene como punto de partida el encuentro con otros. Por lo tanto, la dimensión social es el resultado de la interacción del individuo con otras culturas diferentes de la propia. En este tipo de relación, se crea un sistema de valores compartidos que puede definirse como una organización de creencias acerca de los modos de conducta preferentes, de valor relativo, y que sirven como estándares o criterios para guiar la conducta de las personas, así como para justificar y racionalizar ciertas creencias, actitudes y acciones.

En el ámbito educativo, todos estos supuestos tienen importancia en la medida en que nos proporcionan elementos para que el alumnado desarrolle de la mejor manera posible la interacción para que pueda anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias entre los actores involucrados; y para hacer frente, tanto a las demandas afectivas como cognitivas, a la hora de implicarse en la interacción. Por este motivo, nuestro estudio se enmarca en aspectos de la dimensión personal y social de la comunicación cultural como son la representación de las diferencias, las diferencias lingüísticas y la respuesta educativa que incluye las interacciones entre compañeros y profesores en el aula.

La escuela como espacio multicultural

La situación contextual antes descrita plantea retos educativos hasta ahora desconocidos. Cuando las familias inmigrantes cruzan fronteras también traspasan bordes culturales, emotivos y de conducta. La vida les cambia, sus expectativas se transforman, sus roles se modifican. En este proceso de transición en el cual buscan integrarse al nuevo contexto social y cultural son los hijos quienes adoptan una posición de intermediarios y su función es hacer de puente entre la cultura del hogar y la del mundo exterior, entre la lengua usada en el hogar y el idioma empleado fuera. Hoffmann y Stavans (2007) señalan que son los hijos quienes median entre el proceso educativo y la socialización que se desarrolla en el ámbito familiar y las actitudes desarrolladas por la comunidad de acogida, de ahí la importancia que tiene la escuela como institución social.

La educación no es neutra (Soto, 2002), ya que a través de ella se manifiestan valores e ideologías y, por lo tanto, además de la misión de crear y transmitir conocimiento, la escuela debe verse comprometida con la planificación y el diseño de nuevas formas de integración social. Cuando planteamos que las escuelas se han convertido en espacios multiculturales, nos referimos a la existencia de un grupo humano de dos o más culturas en contacto. Remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas (Bartolomé, 2001). Así, la

mezcla de lenguas, tradiciones, formas de vida, actitudes, etc. es una realidad que demanda la creación de una escuela intercultural que supone una actitud abierta ante la diversidad cultural e implica el diálogo y la comunicación entre diferentes personas o grupos.

Hasta hace muy poco, el debate sobre la diversidad existente en el sistema educativo español era conceptualizado por razones de clase social, género o diferencias personales, tales como discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales (Jiménez Fernández, 2004). El reemplazo actual de este discurso se ve empujado por la llegada de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros que ha propiciado la reflexión en torno a cuestiones como dificultades de integración socio-afectiva, la desafección a la escuela, el fracaso escolar, la “hostilidad” al medio, los conflictos inter-generacionales e intrafamiliares. Esta nueva diversidad se explica predominantemente en términos de “choque cultural” (García, Márquez y Agrela, 2008: 156). Estas situaciones provocan una crisis de identidad en la que pareciera que la persona pierde la noción de quién es y responde con actitudes de ansiedad, enojo, frustración y emociones generalmente negativas. Un ejemplo de un comportamiento frecuente es el apego a los individuos de su misma cultura o el aislamiento del grupo dominante.

En un aula inclusiva, se espera que los alumnos adquieran en sus centros escolares una adecuada competencia cultural (aptitudes y actitudes) que les permita desarrollar su proyecto personal de vida en el marco de una sociedad pluricultural y plurilingüe. Por lo tanto, la educación intercultural debe ocuparse más de la adquisición de un conjunto de capacidades que permitan afrontar esta problemática que de facilitar el conocimiento de los diferentes aspectos de las culturas. La eficacia de las propuestas interculturales dependerá en gran medida de que las actuaciones que se generen sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implanta (Díaz Aguado, 2003, Peiró, 2009). La escuela inclusiva y orientada a la diversidad debe tratar de que los alumnos aprendan estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje (auto-aprendizaje) permanente que habrán de utilizar a lo largo de toda la vida.

Para Essomba (2006) son dos los ejes necesarios de abordar, si se aspira a conseguir aulas culturalmente inclusivas: (a) transformar el currículo y las prácticas escolares, lo que implica adoptar un diseño curricular abierto, dinámico, en el que participen todos los agentes involucrados en el proceso educativo y abandonar una relación vertical del profesorado para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado en igualdad de condiciones y (b) combatir el etnocentrismo propio del currículo actual a través de la construcción y de-construcción permanente de los significados culturales, lo cual implica en términos prácticos no intentar “enseñarles la cultura”, sino recibir aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales.

Como se ha descrito, la llegada a los centros educativos de hijos de familias inmigrantes es un proceso que, a pesar de las tensiones que produce, aparece como imparable, y al cual el sistema educativo debe dar respuesta. Las políticas educativas desarrolladas por el Gobierno español han evidenciado, en estos últimos años, desorientación y presión en esta temática pasando de un modelo asimilacionista, justificado en una supuesta igualdad, a un modelo segregador centrado en el establecimiento de aulas especializadas y programas específicos paralelos al currículo ordinario. Posteriormente, se renunció a este último planteamiento instaurando las actuales políticas educativas, de carácter más integrador e inclusivo (Gairín e Iglesias, 2008). Se ha llegado a comprender que las medidas educativas no pueden tener un carácter homogéneo, sino que éstas han de adecuarse a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos. Por ello, se han adoptado medidas de atención a la diversidad diversas como planes de acogida, sistemas diversificados de atención a las diferentes necesidades lingüísticas, comunicativas y curriculares, así como se han incorporado profesionales de apoyo bajo la figura de mediadores culturales que facilitan el proceso integrador. Este proceso, si bien representa un importante esfuerzo de todos los actores involucrados, no está exento de dificultades y desafíos. Uno de ellos es la comunicación que establecen profesores y alumnos y alumnado entre sí en aulas culturalmente diversas. La revisión de la literatura efectuada nos indica que no hay trabajos que

aborden aspectos fisiológicos y emocionales de la interacción (Spitzberg y Changnon, 2009), exceptuando aquéllos que se refieren al choque cultural, y los existentes no abordan necesariamente las actitudes y comportamientos de alumnado en contextos multiculturales desde una perspectiva comunicativa. Se han investigado elementos relacionados con la práctica educativa y la función docente desde un marco general, sin embargo, no se han documentado las actitudes y percepciones de los estudiantes como elementos personales esenciales del encuentro comunicativo intercultural (Sanhueza, Cardona y Friz, 2008; Sanhueza y Cardona 2009).

De esta manera, el estudio trata de analizar la dimensión personal y social de la comunicación intercultural de hijos de inmigrantes y españoles en situaciones de convivencia en aulas culturalmente diversas, así como busca identificar posibles diferencias en actitudes y comportamientos del alumnado nativo e inmigrante en cada una de las etapas educativas exploradas (primaria y secundaria).

MÉTODO

Enfoque y diseño

Para aproximarnos a la relación entre compañeros culturalmente diferentes desde una dimensión personal y social, adoptamos una metodología cualitativa interpretativa. Esta metodología presupone que el conocimiento es esencialmente un producto social que se extiende o cambia continuamente de la misma manera que cambia la realidad concreta y no está separado de la práctica (Sandín, 2003). La investigación cualitativa está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Específicamente se optó por un diseño de estudio de casos múltiples para aportar con una descripción detallada y un análisis en profundidad de las relaciones comunicativas en situaciones de convivencia de aula.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en la Comunidad Valenciana que es la tercera Comunidad Autónoma de España con más alumnado inmigrante en sus aulas, población escolar que actualmente representa el 13% del total de estudiantes matriculados en los centros educativos de los niveles obligatorios de la enseñanza (primaria y secundaria). Hemos adoptado el concepto de *aula culturalmente diversa* definida como un espacio educativo que tiene escolarizados al menos un 30% de alumnado extranjero de origen inmigrante lo que sería manifestación de la coexistencia de culturas diversas. A través de un *muestreo no probabilístico intencional* se seleccionaron alumnos de educación primaria y secundaria siguiendo el principio de pertinencia (Bisquerra, 2004); es decir, la identificación de alumnos que pudieran aportar una mayor y mejor información a la investigación. Los criterios para la selección de informante fueron: (a) carácter voluntario e interés por participar en esta entrevista, (b) representación territorial de las comarcas que conforman la muestra, en consideración a la distribución heterogénea del alumnado inmigrante, (c) consulta al profesorado al objeto de que fueran ellos quienes valoraran también la participación de determinados alumnos de acuerdo a sus características personales, (d) alumnado de origen cultural diverso, (e) participación en igualdad de género y representación por etapas educativas, en relación con las edades del alumnado y su capacidad para responder. En total, fueron seleccionados 44 alumnos de las comarcas de Alacant-L'Alacantí, Vinalopó y La Marina. En educación primaria (Tabla 1) se realizaron entrevistas a 7 chicos y 7 chicas de diferentes países de procedencia (España, Rumania, Ecuador, Colombia, China, Marruecos, Argentina, Bolivia, Holanda e Inglaterra), incluyendo una chica de origen gitano. Sus edades oscilaban entre los 9 y 12 años de los cursos cuarto, quinto y sexto de primaria.

Tabla 1
Características demográficas del alumnado entrevistado en educación primaria

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	La Marina	España	Chico	9 años	Cuarto
A-2	La Marina	Rumanía	Chico	9 años	Cuarto
A-3	La Marina	España	Chico	12 años	Sexto
A-4	La Marina	Ecuador	Chica	10 años	Quinto
A-5	La Marina	Colombia	Chica	11 años	Quinto
A-6	La Marina	China	Chico	10 años	Quinto
A-7	L'Alacantí	Marruecos	Chica	9 años	Cuarto
A-8	L'Alacantí	España	Chico	10 años	Quinto
A-9	L'Alacantí	Argentina	Chica	11 años	Quinto
A-10	L'Alacantí	Bolivia	Chico	10 años	Cuarto
A-11	L'Alacantí	Gitana (España)	Chica	10 años	Quinto
A-12	L'Alacantí	Ecuador	Chica	12 años	Sexto
A-13	Vinalopó	Holanda	Chica	9 años	Cuarto
A-14	Vinalopó	Inglaterra	Chico	10 años	Quinto

En educación secundaria (Tabla 2) se realizaron grupos de discusión en los que participaron 30 estudiantes de entre primero y cuarto de la ESO. De ellos, 14 fueron chicas y 16 chicos, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 18 años. Los países representados en estos grupos fueron: España, Argentina, Bosnia, República Dominicana, Ucrania, Ecuador, Rumanía, Marruecos, Colombia, Venezuela, Argelia, Lituania y Bulgaria.

Tabla 2
Características demográficas del alumnado entrevistado de la ESO (grupos de discusión)

Alumno/a	Comarca	País de origen	Género	Edad	Curso
A-1	L'Alacantí	España	Chica	12	Primero
A-2	L'Alacantí	Argentina	Chica	12	Primero
A-3	L'Alacantí	Bosnia	Chica	14	Segundo
A-4	L'Alacantí	R. Dominicana	Chica	13	Segundo
A-5	L'Alacantí	Ucrania	Chica	15	Tercero
A-6	L'Alacantí	España	Chico	16	Tercero
A-7	L'Alacantí	Ecuador	Chico	18	Cuarto
A-8	L'Alacantí	Rumanía	Chico	16	Cuarto
A-9	L'Alacantí	España	Chico	13	Segundo
A-10	L'Alacantí	Marruecos	Chica	16	Cuarto
A-11	Vinalopó	Gitana (España)	Chica	13	Primero
A-12	Vinalopó	Ecuador	Chico	15	Segundo
A-13	Vinalopó	Marruecos	Chica	14	Segundo
A-14	Vinalopó	Colombia	Chico	15	Tercero
A-15	Vinalopó	España	Chico	14	Primero
A-16	Vinalopó	España	Chica	17	Cuarto
A-17	Vinalopó	España	Chico	16	Segundo
A-18	Vinalopó	Marruecos	Chico	15	Segundo
A-19	Vinalopó	Venezuela	Chica	15	Tercero
A-20	Vinalopó	España	Chico	17	Cuarto
A-21	La Marina	España	Chico	13	Primero
A-22	La Marina	R. Dominicana	Chico	12	Primero
A-23	La Marina	España	Chica	13	Primero
A-24	La Marina	Colombia	Chico	14	Segundo
A-25	La Marina	Argelia	Chica	15	Segundo
A-26	La Marina	Argentina	Chica	16	Tercero
A-27	La Marina	Lituania	Chico	17	Tercero

A-28	La Marina	Ecuador	Chico	16	Cuarto
A-29	La Marina	Bulgaria	Chico	17	Cuarto
A-30	La Marina	España	Chica	17	Cuarto

Técnicas de recolección de datos

En el estudio, se empleó la *entrevista* como una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004). Se optó por la entrevista semiestructurada a través de reactivos abiertos planificando previamente una batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido; pero que, sin embargo, tenía la posibilidad de dar paso a lo emergente.

Como la entrevista estaba pesada para niños entre 9 y 16 años y, teniendo en cuenta que el foco del estudio abordó temas complejos como las diferencias lingüísticas, culturales, creencias etc., decidimos adoptar una entrevista que nos permitiera apoyarnos en recursos que facilitarían la comprensión de situaciones o hechos en los entrevistados recurriendo a la entrevista clínica. Previendo dificultades para abstraer situaciones y conceptos en los niños más pequeños, nos apoyamos de recursos como la fotografía.

La entrevista de tipo clínico busca que los niños a través de una imagen, se descentren de una posición personal y respondan a las preguntas sin resistencias; es decir, de manera proyectiva ya que no se está hablando de ellos, sino de un chico/a que aparece en la fotografía, pero que sin embargo comparte características muy similares a las del participante.

Para la entrevista nos orientaron las siguientes preguntas ¿cómo perciben los alumnos las diferencias culturales?, ¿qué episodios significativos de su experiencia escolar han modelado su relación con otros?, ¿el profesor, la metodología, las interacciones de aula aparecen como variables determinantes en el tipo de comunicación que establecen con personas culturalmente distintas?

Una vez definido el guión o protocolo, éste fue examinado por expertos ($N = 4$) en el área de la diversidad cultural, profesor de aula, psicopedagogo y especialista en métodos de investigación para que valoraran aspectos de contenido, lingüísticos, de estructura y pertinencia. Con sus aportaciones, se elaboró el protocolo definitivo. A modo de ejemplo se presenta en la Figura 3 una de las situaciones incluidas en el protocolo.

Figura 3
Ejemplo de un protocolo de entrevista



Keity es una chica de Ucrania que habla muy poco castellano. Sus compañeros le hacen muchas preguntas que ella no comprende. ¿Cómo podría comunicarse? ¿De qué manera crees tú que podrían llegar a entenderse con sus compañeros/as? ¿Qué harías tú para ayudarla a comunicarse con los otros chicos de la clase?

Finalmente, respecto a la administración de las entrevistas, su duración fue de aproximadamente unos 30 a 45 minutos. En cuanto al registro de las entrevistas, se empleó la grabadora con el consentimiento de los padres de los alumnos involucrados y se tomó nota por escrito de los

aspectos relevantes del contenido de la misma. En educación primaria, se llevaron a cabo un total de 14 sesiones de entrevistas.

Con el alumnado de educación secundaria se realizaron *grupos de discusión*. Actis, De la Prada y Pereda (2007) señalan que los grupos de discusión recogen un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo, por lo que se presenta como un método apropiado para nuestro estudio. Según Albert (2007), los grupos de discusión tienen como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación. Se realizaron 3 sesiones (una con cada grupo) con una duración de 45 a 60 minutos cada una. Se empleó el registro gráfico y la grabadora para la recolección de los datos⁴.

Procedimiento y análisis de datos

Establecimos categorías de análisis a priori de tipo teóricas (Bisquerra, 2004) para dirigir las entrevistas y grupos de discusión. Estas fueron: representación de las diferencias, actitudes y sentimientos hacia personas diferentes culturalmente, diferencias culturales y dificultades de aprendizaje y metodologías de enseñanza y profesorado. El análisis de los datos obtenidos se desarrolló en diferentes momentos:

1) Visibilidad de los datos

Se realizó la transcripción y numerosas lecturas de los datos de los casos expuestos que fueron sugiriendo los temas de conversación de los estudiantes. En esta fase los datos fueron tratados de forma individual, siendo numerados con una “E” de estudiante y el número respectivo (de 1-14), además de incluir “n” en el caso del alumnado nativo y una letra “x” para el alumnado extranjero (por ejemplo E4x). Estos datos fueron sistematizados en tablas.

2) Etiquetas preliminares

Se emplearon etiquetas preliminares que actuaron como lentes a través de las cuales “miramos” la información. Para ello, se fueron realizando anotaciones en el margen de los textos (véase Figura 4) que posteriormente consolidaron las categorías.

Figura 4
Unidades de significado extraídas del texto

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTA	
Situación 1 Diferencias culturales ¿En que se parecen estos chicos y chicas?, ¿En que creen que son distintos?, Son de una clase de 4º de primaria y están aprendiendo a conocer cosas sobre sus países, ¿que podrían aprender?	
E1n	<p>Todos los chicos están sonriendo, cada uno es de un país diferente, pues hay unos morenos, otros son más blancos, otros tienen los ojos de un tipo diferente y tiene diferente el color del pelo. Yo creo que todos son chicos de una clase y tienen derecho a venir al cole aunque sean diferentes en su cuerpo. Podrían aprender de España, pues de que hace buen clima, y también estos otros (indica a dos chicos extranjeros de la fotografía) pueden aprender de ellos por ejemplo que comida se lleva mucho en su país, o el tipo de vestir, normas. A mí me gustaría aprender la cultura de su país, de cada uno, la comida, los bailes.</p> <p>Comentario [43]: Diferencia física</p>
E2x	<p>Yo veo que ellos son de países diferentes porque cada uno tiene la cara diferente, los ojos y cómo se visten. Podrían aprender la cultura, las tradiciones, la forma en que se viste cada uno, las comidas. En la clase hicimos una actividad donde cada uno trajimos cosas de los nuestros países y contamos que cosas eran, que se hacía con ellos y nos preguntaban cosas de allí. Algunos chicos se reían porque lo encontraban divertido, otros no prestaban atención, al final la maestra preguntó que cosas nos gustó más.</p> <p>Comentario [44]: aspecto cultural de la comida</p> <p>Comentario [45]: Diferencia física</p>
E3n	<p>Se parecen en que son todos iguales, son todos humanos, personas, se diferencian en que son de diferentes países, religiones, razas, son diferente en la cara, el color de la piel, el chico que es chino tiene los ojos entrecerrados, por ejemplo una chica tiene el pelo en la cabeza y supongo que debe ser importante para ella aunque aquí no le va muy bien. (por qué?) porque los chicos se burlan y al final ella va no lo truen al cole. En la clase podrían aprender sus religiones, sus costumbres, también. Nos pueden enseñar su idioma, si uno sabe más español también se lo puede enseñar, a veces le preguntamos a los compañeros como se dice tal o cual palabra en su país (era así conoce otros idiomas)</p> <p>Comentario [46]: Reconocimiento de la diferencia</p> <p>Comentario [47]: Diferencia física</p> <p>Comentario [48]: Visibilización de los roles</p> <p>Comentario [49]: Las diferencias culturales</p>

3) Categorización y codificación de los datos

Se procedió a categorizar y codificar los datos. La categorización se entiende como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos. La codificación es la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. Según Bisquerra (2004), la definición de categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos. Este proceso puede realizarse a través de: (a) una lógica inductiva, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para

⁴ El protocolo para los grupos de discusión es el mismo que fue utilizado con el alumnado de educación primaria con la diferencia que por tratarse de chicos mayores no fue necesario complementar las preguntas con fotografías.

identificar los temas o las dimensiones más relevantes, (b) una lógica deductiva, recurriendo a una teoría e intentando verificar supuestos *a priori*, y proposiciones universales ajustando los datos a sus elementos centrales. Al principio la codificación fue abierta para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se orientó hacia las categorías teóricas antes mencionadas.

4) *Organización de los datos, conformación de modelos*

En una fase posterior, toda la información se organizó y se sintetizó en gráficas o matrices que permitieron obtener una perspectiva global de los datos y elaborar conclusiones.

RESULTADOS

Representación de las diferencias culturales

Nos aproximamos al concepto de *diferencia* que poseen los estudiantes de educación primaria y secundaria en aulas multiculturales a través del análisis de las unidades de contenido extraídas de sus respuestas a las preguntas formuladas mediante entrevista. Al hablar de diferencia, inevitablemente nos acercamos al concepto de identidad, ya que como señala Stavrakakis (2001: 76) la identificación de uno mismo con un igual (dentro de un “nosotros”) implica, por correlación, una diferenciación hacia otros, no iguales (esto es, una distinción, hacia fuera, respecto a un “ellos”). En este sentido, la idea de diferencia llega a definir, en gran medida, la forma de comportarse, la forma de pensar y las elecciones y decisiones que toma un grupo en un marco de convivencia. Los resultados (Tabla 3) demuestran que tanto el alumnado autóctono como inmigrante de educación primaria comprende la *cultura como un aspecto tangencial* y cree que es susceptible de ser aprendida.

Tabla 3
Representación de las diferencias en educación primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
<p>1.1. Las diferencias son tangenciales</p> <p>“Todos los chicos están sonriendo, cada uno es de un país diferente, pues hay unos morenitos, otros son más blancos, otro tiene los ojos de un tipo diferente y tiene diferente el color del pelo” (EA1, chico España).</p> <p>1.2. Condición de derecho</p> <p>“Yo creo que todos son chicos de una clase y tienen derecho a venir al cole aunque sean diferentes en su cuerpo...son todos humanos, personas” (EA8, chico España).</p> <p>1.3. La cultura es aprendida</p> <p>“Ellos podrían aprender (de los otros) la cultura, como por ejemplo las tradiciones, como se pueden vestir cada uno en sus países, a mi me gustaría saber cómo se trata ahí cada uno (en su país), sus comidas. Una vez, en la clase, Antonio (profesor de religión) nos pidió fotografías de nuestras familias, así conocimos las vestimentas</p>	<p>1.1. Las diferencias son tangenciales</p> <p>“Supongo que son diferentes porque sus cuerpos, sus caras no se parecen en nada, su color de piel es distinto y, además, todos visten muy diferentes” (EA5, chica Colombia).</p> <p>1.2. La cultura es aprendida</p> <p>“En la clase hicimos una actividad en la que cada uno trajimos cosas de los nuestros países y contamos que cosas eran, qué se hacía con ellas y nos preguntaban cosas de allí. Algunos chicos se reían porque lo encontraban divertido, otros no prestaban atención” (EA12, chica Ecuador).</p>

de otros países, también nos contaban lo que comían y se la pasan fatal porque extrañan eso” (EA3, chico España).

“Que venga un compañero de otro país no tiene porque ser malo, yo pienso que puede ser bueno porque aprendes las costumbres que tiene en sus países” (EA11, chica gitana).

Los resultados muestran que el alumnado entiende la diferencia cultural como un conjunto de particularidades que son apreciadas como distintivas de los colectivos minoritarios que coexisten en el aula es donde el “nosotros” es definido por atributos conocidos como *identificadores sociales* a través de los que se exponen aspectos como el género, la raza, la religión o la etnicidad. En el caso del colectivo autóctono, éstos además otorgan una condición de derecho manifestada en el acceso a la educación. A los discursos de los entrevistados subyace la idea de cultura entendida como aspectos folklóricos (vestimenta, comida). Esta idea de diferencia podría ser explicada a partir del desarrollo colectivo en situaciones de comunicación entre grupos culturalmente diversos, particularmente, en colectivos institucionalizados, como es el caso de la escuela. Para Gutmann (2003), este tipo de concepción es manifestación de una identidad de tipo adscriptiva o no elegida, donde los rasgos de agrupación de los diferentes colectivos se fundamentan en cuestiones como los identificadores sociales antes mencionados.

Por otra parte, los discursos manifiestan la idea de que *la cultura puede ser aprendida*. Para Vallespir (1999), la cultura comprende tanto aspectos materiales como espirituales y expresa la concepción del mundo y de la vida, la cual se ha ido configurando a lo largo de la experiencia colectiva. En el estudio los procesos de socialización y las estrategias pedagógicas intencionadas a través del currículo podrían explicar la idea de cultura como objeto de aprendizaje, ya que el alumnado ha participado de actividades desarrolladas por el centro para facilitar la integración de las diferentes culturas. Para el alumnado participante, todos los aspectos que son susceptibles de ser aprendidos tienen un carácter simbólico y, en consecuencia, están contruidos a partir de elementos arbitrarios o convenidos que promueven los centros educativos con el fin de garantizar (desde una perspectiva etnocéntrica) la integración de las minorías culturales. Finalmente, para el alumnado de primaria autóctono, la cultura es una situación de derecho, desde la perspectiva del acceso a la educación.

En el caso de la ESO, además de ser similar la concepción de *diferencia* a la del alumnado de educación primaria, es decir, como aspectos superficiales, se observa una situación de *negación de la diversidad* de parte del colectivo inmigrante (Tabla 4). Al ser preguntados por las diferencias entre personas de diferentes culturas, el colectivo inmigrante manifiesta una *negación de la diversidad* asociada a la igualdad de derechos. Se valida una estrategia de normalización sustentada en un enfoque de derecho que niega la existencia de especificidades en los “otros” y que, al no darles visibilidad, limita la posibilidad de valorar sus diferencias. Esta situación tiene importantes implicaciones educativas, ya que el reconocimiento de las diferencias es el punto de partida para abordar las necesidades individuales desde un enfoque intercultural.

Tabla 4
Representación de las diferencias en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
1.1. Las diferencias son tangenciales	1.1. Las diferencias son tangenciales

“Son de diferentes países, religiones, razas, eso se ve en la cara, el tipo de piel, por ejemplo una chica tiene el velo en la cabeza, el chico de china tiene los ojos así estirados” (GDA20, chica España).

“Es obvio que somos diferentes, es cosa de mirar nuestros cuerpos...yo soy morena y no muy alta, en general las chicas de aquí son de piel blanca y más altas, también se nota en la ropa que llevas, algunas se cubren todo el cuerpo, otras usan menos ropa, además hablamos diferente, aunque yo hable español, no es lo mismo que un chico que ha nacido aquí” (GDA29, chica Venezuela).

1.2. Situación de negación de la diversidad

“Yo creo que son todos iguales, en la clase ellos participan igual que nosotros...hacemos las mismas cosas” (GDA7, chico Ecuador)

“Yo no me siento diferente, pues soy igual que ellos, en la clase hay chicos vagos, y eso no tiene que ver con el sitio de donde vienen, algunos son rumanos, otros marroquí, también los hay españoles” (GDA28, chico Marruecos).

Diferencias lingüísticas

La cultura es esencialmente simbólica y la lengua es uno de los aspectos con más carga simbólica, por lo tanto, para alcanzar una adecuada integración, el alumnado requiere conocer las formas de comunicación. En el estudio, las diferencias lingüísticas son las más acentuadas por los propios alumnos, ya que ellos mismos entienden que es uno de los principales obstáculos para establecer una comunicación fluida con compañeros culturalmente diferentes (Tabla 5). Si bien muchos han llegado a desarrollar intuitivamente estrategias para solventar situaciones de obstáculos en la comunicación, señalan que no contar con una competencia comunicativa eficaz, les genera angustia, frustración y aislamiento del grupo.

Tabla 5
Diferencias lingüísticas en educación primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
1.1. La lengua como obstáculo para la comunicación	1.1. La lengua como obstáculo para la comunicación
“Por ejemplo Jenny llegó hace poco a la clase y no sabía nada, antes no hablaba con nadie, y siempre estaba apartada de la clase, supongo que porque no sabía español , pero como nos ha escuchado ya nos entiende aunque no habla bien el español” (EA3, chico España).	“Cuando yo no sabía hablar español, hablaba todo en mi idioma, y cuando no entendía no decía nada o les decía vale, si. Si uno habla otro idioma con otra persona y la otra otro, no se pueden entender ” (Entrevista A6-China)..
1.2. Vías alternativas de comunicación	“Al principio te miran raro, como no hablaba el idioma estaba todo el tiempo solo, pero luego va todo bien...ahora soy igual que los de la clase” (EA6, chico China).
“Cuando hay compañeros de la clase que hablan otro idioma, ellos podrían comunicarse mejor con gestos, con dibujitos , para que aprenda de nosotros debemos estar todo el rato con ella,	

hablarle en castellano para que aprenda, en nuestra clase hay uno que es de China que vino ahora hace poco y no sabía nada, pero ya sabe decir algunas cosas, decir algo” (EA8, chico España).

En el estudio⁵, un 32% del alumnado participante indicó hablar una segunda lengua en su hogar, estando representadas 30 lenguas distintas. Los participantes de educación primaria (inmigrantes y autóctonos) coinciden en que para superar los *obstáculos en la comunicación* se deben emplear *vías alternativas de comunicación* apoyadas con recursos técnicos como el diccionario, “el par mediador”, donde un compañero de la misma nacionalidad sirve de interlocutor entre el alumno recién llegado y sus compañeros, traduciendo frases e ideas. Ante el desconocimiento de la lengua de compañeros que proceden de otros países y culturas, los participantes del estudio indicaban emplear otras vías alternativas (como la gestual), además de la vía oral, y la presencia de espacios informales para comunicarse (recreo) y espacios formales (el aula, las explicaciones). Particularmente, la vía gestual tiene la particularidad de ser más universal, por lo tanto a través de diferentes expresiones corporales establecen una comunicación intercultural. Otro recurso que aparece importante para aprender y relacionarse es el juego, principalmente en la educación primaria.

En el caso de la educación secundaria se observa además la validación de la lengua dominante (Tabla 6).

Tabla 6
Diferencias lingüísticas en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
1.1 Validación de una lengua única	1.1. Vías alternativas de comunicación
“Yo creo que si tú llegas a un país debes ser como son todos los que viven allí. Si llegas de otro sitio eres tú el que debe aprender cómo somos, cómo hablamos, él es uno y nosotros somos la mayoría, no podría ser de otra manera. Si han querido venir, pues deben aceptar las normas del país” (GDA9, chico España).	“Tenemos un compañero que viene de la China, él lo aprendió porque nosotros estamos con él todo el tiempo y tenemos que estar explicándole las cosas al castellano, a veces buscamos palabras en el diccionario de chino a castellano... ha tardado muy poco en hablar algunas cosas con nosotros, no sabe todas las palabras porque lleva muy poco tiempo aquí, pero puede hablar, de alguna forma nos entendemos” (GDA16, chica Argentina).
	“Si te interesa conocer a otra persona, y si encuentras que es muy majo, pues buscas la forma para comunicarte” (GDA7, chico Ecuador).

En el caso particular del alumnado de la ESO, el alumnado autóctono entrevistado manifestaba que es el extranjero quien debe adaptarse a las pautas lingüísticas del país de acogida y no viceversa. A esta actitud subyace la idea de preservación de lo propio, sin apertura ni intercambio al exterior, situación que podría llegar a limitar el contacto entre las diferentes culturas que coexisten en el aula. Como se puede observar, el llegar a establecer una comunicación intercultural implica mucho más que el simple contacto entre lenguas, siendo la principal forma de relación la comunicación no verbal, las actitudes corporales realizadas como

⁵ Los resultados forman parte de un trabajo más amplio focalizado en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural realizado con 1.163 alumnos de la provincia de Alicante (España).

esfuerzos para adaptarse a las necesidades físicas e inmediatas y el interés por establecer una comunicación intercultural. En el estudio, la principal fuente de aprendizaje de la lengua del país de acogida no está asociada a procesos instructivos o programas de apoyos, sino que se origina desde la interacción informal entre compañeros. Estos resultados, coinciden con lo planteado por Vila (2000), quien señala que la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto y la negociación, mientras que la submersión lingüística, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos.

Actitudes y sentimientos hacia las personas culturalmente diferentes

En el proceso de desarrollar la capacidad para comunicarse con eficacia con las personas cuyas experiencias socioculturales son diferentes a las propias, es útil ser conscientes de ciertos factores que disminuyen u obstaculizan este proceso. Uno de los factores que disminuye la eficacia de la comunicación intercultural son las actitudes negativas hacia las diferencias individuales. En el estudio, se observan respuestas diferenciadas en las actitudes que presenta el alumnado en función de la etapa educativa. De esta manera, quienes cursan educación primaria presentan actitudes más positivas, reconocen el derecho a asistir al centro educativo de todos los alumnos, independientemente de su origen cultural y rechazan prácticas discriminatorias (Tabla 7).

Tabla 7
Actitudes y sentimientos hacia personas culturalmente diferentes en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
<p>1.1. Añoranza del país de origen</p> <p>“Ese chico está solo porque no siente que sus compañeros quieren estar con él, quizás lo molestan, le dicen gordo o feo, los demás no quieren estar con él porque piensan que no sabe jugar a los juegos porque como es de otro país, yo creo que él está pensando que si estuviera en su país cómo estaría, porque quizás en su país estaría mejor él porque aquí se lo pasa mal porque sus amigos no le aceptan, yo creo que él está triste, sin alegría porque no juegan con él, no le hacen caso” (EA3, chico España).</p> <p>1.2. Relaciones de amistad entre culturas</p> <p>“...en la clase somos todos iguales, yo no tengo problema en prestar mis cosas o hablar con los chicos de otros países, ellos son buenas personas” (EA1, chico España).</p> <p>“Mi mejor amigo es rumano y nos llevamos fenomenal, a veces nos reunimos en el parque luego del cole, compartimos juegos y nos llevamos muy bien” (EA8, chico España).</p>	<p>1.1. Inserción escolar difícil</p> <p>“Al principio, te miran raro, no saben decir tu nombre, yo pensaba que tenía un problema, me miraba y no comprendía por qué, ya luego tu te acostumbras y ellos también se acostumbran a como suena tu nombre o como vistes, o lo que sea” (EA14, chico Inglaterra).</p> <p>“Es muy duro, no tienes amigos, te miran mal, no entiendes el valenciano, dices alguna palabra y se burlan y el maestro habla tan de prisa que no logro comprender, todo así que a veces me enfado porque me observan, pero es que ellos también me parecen raros a mi, a todas las chicas marroquí nos miran así, muy mal, luego te acostumbras, es como todo” (EA7, chica Marruecos).</p>

En el caso del alumnado autóctono de educación primaria, reconocen lo difícil que es la integración de sus compañeros inmigrantes al colegio y piensan que éstos *añoran su país de origen*. Manifiestan que observan cómo constantemente éstos añoran el lugar de origen a través de recuerdos de sus familiares, lugares, comidas etc. Se percibe un sentimiento de destierro por una decisión que han tomado sus padres en donde su primera impresión es el contraste entre las expectativas que se habían hecho y la realidad. Como se observa, el alumnado autóctono presenta una especial sensibilidad frente al proceso de integración de sus compañeros, situación que se relaciona con la percepción del colectivo inmigrante que percibe y declara una trayectoria de *inserción difícil al centro educativo*. En general, se mantiene el principio de “al principio fue muy duro”. La aceptación por parte de sus compañeros se produce después de un proceso de adaptación a las demandas del contexto escolar, por acostumbramiento o por el reconocimiento en el mejor de los casos. De interés es que en el caso del alumnado de educación primaria, los conflictos son explicados desde aspectos tangenciales y, a diferencia del alumnado de educación secundaria, los primeros terminan adoptando juicios valorativos en defensa de aquellos compañeros que no son tratados adecuadamente, de ahí que reconozcan que pueden llegar a establecer *relaciones de amistad con compañeros culturalmente diferentes*.

En la ESO, los sentimientos y respuestas emocionales son mucho más negativos, lo que se podría explicar por la edad de los participantes (Tabla 8). Subyacen a sus discursos cuestiones como *violencia simbólica*, respuestas reactivas empleadas como mecanismo de defensa y el establecimiento inicial de “amistades” dentro de los mismos grupos culturales de origen. Una de las situaciones sensibles especialmente para las jóvenes adolescente es el uso del hiyab (pañuelo) que rápidamente es abandonado por las chicas, a partir de las burlas y críticas que genera en sus compañeros. Esta práctica es vista como imposición y un intento por homogenizar un espacio público como es la escuela pasando a constituirse en una institución que, lejos de acoger las diferencias culturales, las acentúa. En este caso, la violencia simbólica se explica por el desconocimiento de códigos y símbolos almacenados pertenecientes a un grupo cultural.

Tabla 8
Actitudes y sentimientos hacia personas culturalmente diferentes en la ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
<p>1.1. Culturas con diferentes status social</p> <p>“Los que obtienen mejores notas en el Cole son de España o del Reino Unido. El de España, como los libros son de aquí, él entiende mejor y el de Reino Unido porque dice la maestra que son muy listos, además mi padre dice que hablar inglés es muy importante. Los que tienen malas notas son los chicos de Ecuador, les cuesta aprender, ellos son pobres y siempre se visten no muy bien” (GDA6, chico España).</p>	<p>1.1. Necesidad de reconocimiento</p> <p>“Me molesta que tengamos que aprender todo sobre ellos, como es la gente, la ropa que llevan... hasta celebrar las fiestas y que ellos no conozcan donde queda Argelia. Cuando una trata de explicarles, a ellos no les interesa, da igual. Me da mucha pena porque si no tienes a quien contarle cosas que son importantes para ti, luego terminas olvidándolas” (GDA15, chica Argelia).</p> <p>1.2. Violencia simbólica</p> <p>“Pues sí, eso es verdad, yo no veo diferencias en como nos tratan los profes del instituto, pero sí algunos chicos te fastidian y se burlan por ejemplo porque tu apellido es raro, pero claro creo que es ignorancia” (GDA17, chico Lituania).</p> <p>“Cuando llegué al Instituto lo traía puesto (pañuelo), y todos me miraban raro, incluso una vez se burlaron de mí en la clase de educación</p>

física y lo que pasa es que ellos no comprenden lo que significa para mí, para mi familia, para mi pueblo” (GDA15, chica Argelia).

“Él responde así porque ya está aburrido de que lo molesten, antes era un chico tranquilo, sólo se defiende” (GDA7, chico Ecuador).

1.3. Ausencia de valores compartidos

“Cuando llegué prefería no estar con chicos españoles porque son muy diferentes a nosotros, son vagos y como tienen todo fácilmente les da igual estudiar. Para mí es algo importante porque así puedo ayudar a mi familia, ellos sólo quieren un trabajo fácil y salir de marcha, se burlan de las chicas” (GDA14, chico de Colombia).

Por otra parte, los adolescentes se refieren a sus experiencias escolares donde recordando episodios de violencia del alumnado nativo sobre el inmigrante, situación que los llevó a establecer relaciones de amistad con grupos homogéneos con quienes compartían patrones culturales similares. Si bien ésta fue una práctica habitual al inicio del curso, en la medida que se prolonga su estancia se generan *estrategias de normalización* a través de la ocupación de espacios sociales comunes que los lleva a incorporarse a los grupos autóctonos. El alumnado inmigrante incorpora a su desarrollo personal experiencias negativas que van teniendo consecuencias en las relaciones que establece con “otros”. La violencia va desde ciertos insultos, los moteos ofensivos, la exclusión de juegos y tareas, etc. Estas prácticas, si bien no gozan de aceptación social, sí tienen un grado de permisividad y hasta de justificación entre el alumnado. Responden a un modelo de relación donde es el alumnado inmigrante quien debe adaptarse a las necesidades de la institución y de la clase y no es la institución la que debe dar respuesta a las necesidades individuales. Por otra parte, el alumnado de origen inmigrante reconoce la necesidad de identidad (reconocerse a sí mismo en otros) y la ausencia de valores compartidos que lo han llevado a establecer (al menos inicialmente) relaciones de convivencia exclusivamente entre personas culturalmente diferentes. Por último, en el alumnado autóctono, se observa la asignación de un *estatus a las diferentes culturas* que se construye a partir de prejuicios y estereotipos generados desde sus propias experiencias de socialización.

Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje

Los resultados muestran el potencial educativo de los alumnos inmigrantes por los *estereotipos* que son capaces de generar (Tabla 9). De esta manera, cuando se les pregunta a los entrevistados quiénes presentan mayores dificultades para aprender en el centro, la mayoría responde que aquéllos que provienen de países donde la lengua es distinta y, por lo tanto, mencionan a China y a Marruecos en primera opción, también manifiestan prejuicios respecto de ellos.

Tabla 9
Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender	1.1. Motivación hacia el aprendizaje

“La **forma en que ellos hablan es la más diferente de todas**, es súper difícil, al principio siempre les va fatal. Al de Marruecos le va mas mal porque es el más diferente además a la clase no les gusta, le tratan mal, **dicen que son negros a la cara y si te tratan mal** estás todo el tiempo para resolver las cosas y entonces no te puedes concentrar y aprender” (EA3, chico España).

“Los españoles son chicos muy consentidos y no les interesa aprender, sin embargo en los países más pobres, que vienen para tener una vida mejor, aprovechan todo para ir para adelante. Los chicos de Ecuador, por ejemplo se esfuerzan mucho para tener buenas calificaciones y ellos no tienen play, ni piden juegos, ni nada , ellos ayudan a sus padres, en su economía, les obedecen y saben que estudiando podrán ser personas importantes por eso se esfuerzan” (EA12, chica Ecuador).

En opinión de los entrevistados, al grupo que le va mejor en el colegio es al español, principalmente porque conocen la lengua y la cultura, lo que les pone en ventaja frente a otros y al conglomerado de ingleses a quienes reconocen como “listos”, configuración en la que participan los profesores, quienes son los que abiertamente atribuyen competencias que les colocan en mejores condiciones para aprender.

En la educación secundaria, también aparecen esos *estereotipos* (Tabla 10) basados en un modelo que establece de manera determinista que el rendimiento académico estaría relacionado con las características culturales de los participantes.

Por último, otro aspecto interesante analizado desde los discursos de los jóvenes es la percepción que tienen sobre las *bajas expectativas* que el profesorado deposita en ellos, cuestión que es transmitida por éstos y que perjudica su autoimagen.

Tabla 10
Diferencias culturales y dificultades de aprendizaje en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
<p>1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender</p> <p>“Tienen mejores notas los chicos de España, porque por ser de aquí están más integrados en el grupo, entiende mejor el idioma, tienen más facilidades porque están mejor y el de reino unido porque hay mucha gente inglesa en España que sabe hablar muy bien el español. A los chicos de Ecuador también les va bien porque se esfuerzan mucho, trabajan duro, claro y si quieren aprender, pues aprenden” (GDA30, chico España).</p> <p>“Los que tienen peores calificaciones son los de China y Argelia, porque es muy difícil para ellos aprender el idioma, además los maestros tampoco saben a veces cómo hablarle y no pueden comunicarse, si no sé cómo decirle algo pues es mejor no intentarlo, y terminas por no hablar mucho con ellos, además ellos también se la pasan mal cuando les preguntan, se ponen nervioso, te miran como raro, mejor pasar” (GDA1, chica España).</p>	<p>1.1. Estereotipos sobre la capacidad para aprender</p> <p>“En mi país aprendía rápidamente, me creía muy listo porque siempre llevaba buenas notas. Cuando llegué aquí, me sentí muy mal, soy el último de la clase, y vamos que estudio mucho, pero es que siento que lo que enseñan es tan diferente a lo de mi país, yo no lo siento importante” (GDA28, chico Marruecos).</p> <p>1.2. Bajas expectativas del profesorado</p> <p>“Yo noto que los profesores nos enseñan de manera distinta, es que nos hablan totalmente distinto a los que no somos españoles, bueno, eso si nos hablan porque la mayor parte del tiempo nos ignoran” (GDA5, chica Ucrania).</p> <p>“La profe de mates cuando explica uno ejercicio, se me acerca y me pregunta ¿entendiste? ¿seguro que lo entendiste?, yo la miro como diciendo se cree que soy tonta, es que para ella todos los inmigrantes son retardados” (GDA, chica R. Dominicana).</p>

Metodologías de enseñanza y profesorado

La primera apreciación que surge tras las entrevistas, nos lleva a plantear que son diversas las respuestas que el profesorado pone en práctica para atender a la diversidad del alumnado integrante. Destacan el aprendizaje colaborativo, el par mediador, la atención individualizada. Se observan estereotipos asociados a las competencias que desarrolla el alumnado para aprender y se reitera la falta de dominio de la lengua vehicular como motivo fundamental del fracaso escolar (Tabla 11).

Tabla 11
Metodología de enseñanza y profesorado en primaria

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
<p>1.1. Par mediador lingüístico</p> <p>“En mi clase hay 4 chinos, al que llegó recién la profesora le pregunta, y si ve que no le entiende y está como mirando raro, pues la profesora le pregunta a otro que lleva más tiempo en la clase qué está diciendo, y él le ayuda a explicarle en su lengua, y pasa que al final de tantas preguntas se entienden todos” (EA8, chico España).</p> <p>“Intentar enseñarle el significado del español o aprender un idioma que los dos mutuamente supieran hablar y para comunicarse por ejemplo si hay otra persona en el colegio que sabe el mismo idioma y que sea de España, pues preguntarle qué ha dicho” (EA3, chico España).</p>	<p>1.1. Atención individualizada</p> <p>“Cuando recién llegué necesitaba que la maestra me ayudara porque no entendía lo que había que hacer. Ella me explicaba en mi sitio y luego me dejaba trabajando sola. Cada cierto tiempo se acercaba para ver si lo estaba haciendo bien. Ella me ayudó mucho” (EA13, chica Holanda).</p> <p>“Los niños de otros países necesitan que la maestra les ayude porque no saben castellano para hablar y entenderse con los demás, además si nadie le ayuda él se pondría triste, en mi clase hay una chica que sabe poco castellano, pero cuando hacemos deberes, ella no hace mucho caso porque no entiende, y la maestra le dice que por qué piensa tanto, que si está cansada. Para que los niños de otros países aprendan la maestra debe explicarle las cosas muchas veces y nosotros tenemos que estar en orden” (EA4, chica Ecuador).</p>

En la educación primaria, los chicos señalan que requieren de una *atención individualizada* de parte de sus profesores, es fundamental cuando se trata de alumnos que acaban de ingresar en el centro, sobre todo, si se trata de alumnos que no dominan la lengua adoptada por el centro como lengua oficial. La falta de conocimiento de la lengua de destino es considerado el motivo fundamental del fracaso escolar de la población inmigrante en las aulas, apostándose así por estrategias didácticas, normalmente ajenas a la dinámica cotidiana con el resto de compañeros/as, de refuerzo de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado recién llegado, situación percibida de esta manera por el colectivo de alumnado inmigrante. Respecto de la metodología empleada por el profesor destacan el “*par mediador lingüístico*” donde un niño actúa como mediador lingüístico, para salvar los obstáculos asociados a la comunicación entre interlocutores culturalmente diferentes. Esta situación requiere ser analizada por cuanto a ella subyace la idea de que una vez que el alumno domina la lengua vehicular, estos alumnos ya se encuentran integrados y, en consecuencia, no requerirán de otro tipo de apoyos.

En el caso de la educación secundaria (Tabla 12), los resultados indican que de los patrones de interacción identificados para el desarrollo de tareas académicas son muy potentes por el aprendizaje que promueven, *la colaboración* y el intercambio de ideas discrepantes.

Tabla 12
Metodología de enseñanza y profesorado en ESO

Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Unidades de significado extraídas del texto	Unidades de significado extraídas del texto
1.1. Trabajo colaborativo "Hace poco realizamos un proyecto donde escribimos nuestras historias y quedaron tan bien que la profe decidió publicarlas en un libro, nos hicieron fotografías, y nos sentimos todos muy importantes" (GDA26, chica España). "Sí, esa actividad estuvo muy bien porque así nos conocimos y fue muy divertido escuchar las experiencias de cuando estábamos en cursos menores, los que venían de otros sitios, de las novias, de los amigos" (GDA9, chico España).	1.1. Trabajo colaborativo "En el instituto siempre trabajamos en grupos, aunque cuando los profesores nos hacen elegir, no siempre quieren hacer grupo contigo, especialmente algunos, pero uno hace grupo con quien se lleva y ya" (GDA2, chica Argentina). 1.2. Necesidad de reconocimiento "En el instituto nadie nos presta atención. Nadie nos habla de que debemos ir a la universidad. Creo que a los maestros no les importamos y además se creen que con enseñarnos un par de cosas ya han cumplido, siento que nos valoran muy poco, que no confían en nuestras capacidades, nos limitan, sentimos que nos cierran las puertas" (GDA10, chica Marruecos).

Como se observa, las actividades realizadas cooperativamente generan sentimientos de apoyo, de unidad, de orientación. Las destrezas colaborativas permiten una retroalimentación y una sensación de implicación en el grupo con metas comunes. En el estudio, estas actividades no sólo generan una mayor motivación del alumnado frente a una tarea, sino también permiten una mejor integración del alumnado procedente de otros países. El hecho de que los grupos sean heterogéneos elimina el aislamiento en que muchas veces se sumerge el alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios, ya sea porque se sienten rechazados o por propia decisión al percibir ese rechazo. Por último, la *falta de reconocimiento* es demanda continua por el alumnado inmigrante, situación que se encuentra relacionada con la bajas expectativas del profesorado como se ha explicado con anterioridad.

CONCLUSIONES

Aún en una situación culturalmente homogénea existe un cierto número de factores que pueden obstaculizar la comunicación, en particular las intenciones de los protagonistas, sus perspectivas y sus actitudes personales respecto a la otra persona o al grupo (Marandón, 2003). Estas dificultades se presentan principalmente cuando las personas no comparten los mismos universos de significados y las mismas formas de expresión de estos significados. En el estudio, los participantes poseían características individuales que les hacían particulares unos de otros siendo la diversidad de culturas representadas un valor en sí mismo para el trabajo. La mayoría del alumnado inmigrante había pasado más de la mitad de su vida en España ($M = 7$ años) con la consecuente asimilación de la cultura dominante. Las formas de interacción se han ido construyendo a partir de experiencias personales y sociales en contextos formales de enseñanza,

por lo tanto, las respuestas emocionales positivas o negativas que emite el alumnado no son casuales sino que, responden a un aprendizaje que se ha originado producto de la misma convivencia. Para Rogers y Steinfatt (1999), existe una serie de factores personales que condicionan la construcción de una cultura entre ellas, la forma de comprender las diferencias y el modo de afrontarlas de manera eficaz. En el estudio, una de las primeras aproximaciones fue al concepto de diversidad cultural. A través de los discursos del alumnado de educación primaria y secundaria, pudimos apreciar una idea de cultura sustentada en aspectos tangenciales. Este resultado, ya había sido documentado por Maya (2002), quien señala que el alumnado basa originalmente la comprensión de la *etnicidad* sólo en los aspectos físicos y observables de los diferentes grupos y toma conciencia progresivamente de los patrones de socialización y experiencias que dan lugar a tales diferencias. El reconocimiento inicial debe dar paso a un aprendizaje cultural que permita ir más allá de aspectos superficiales de la cultura.

La llegada a un país distinto y las primeras experiencias de socialización

En relación con las primeras experiencias de integración, Fontaine (1986) menciona las habilidades para entablar contacto, mantener relaciones y desarrollar con prontitud el sentido de pertenencia. Así, por ejemplo, en primer lugar, el alumnado inmigrante reconoce las pérdidas experimentadas en su red, así como sus consecuencias funcionales y la necesidad de reconstruirla; en segundo lugar, busca apoyo, a través de la observación y la búsqueda sistemática; y, por último, trata de relacionar sus necesidades con los recursos que está en condiciones de conseguir. En el estudio, los resultados nos demuestran que los alumnos reconocen un proceso de adaptación al centro complejo, aspecto no sólo percibido por el alumnado inmigrante, sino también por el alumnado autóctono. Si bien el alumnado reconoce el derecho a compartir el espacio educativo con compañeros provenientes de otras culturas, en la práctica se observa un proceso difícil que genera diferentes respuestas. En opinión de los alumnos autóctonos sus compañeros añoran su lugar de origen y eso les dificulta un contacto más próximo con la cultura de acogida demostrando un rechazo hacia ellos. Por otra parte, el alumnado inmigrante reconoce que se siente observado como “algo raro” y que requiere de un mínimo de reconocimiento para participar de la relación. Pensamos que en gran medida la comunicación intercultural manifestada por el alumnado se encuentra modelada por este tipo de episodios que ponen en evidencia del significado especial que puede llegar a tener desde el punto de vista psicológico el momento de acogida. Como señala Peiró (2009), el profesorado deberá ser consciente del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por las diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno y normas de convivencia.

El lenguaje como recurso para la integración

La lengua está íntimamente relacionada con la identidad. En el estudio éste es uno de los aspectos principales, ya que la idea de la lengua como un obstáculo para la comunicación intercultural fue mencionada en las entrevistas y grupos de discusión por el alumnado participante. Como se ha señalado con anterioridad, en el estudio se encuentran representadas más de 30 lenguas distintas y un 22% de los encuestados habla en su hogar una lengua distinta del castellano, sin embargo, su uso no es estimulado por los centros escolares con el propósito de evitar su pérdida. Hoffmann y Stavans (2007) señalan que las escuelas, en general, no reconocen la importancia de la lengua que los niños aprenden en el hogar y en la comunidad de inmigrantes. Tampoco se dan cuenta de que los padres inmigrantes, a menudo, son incapaces de prestar apoyo a las prácticas escolares (lectura y escritura), si no se tienden puentes entre la casa y la escuela. En esta misma dirección, Madkouri (2007) señala que al fallar las estrategias “comunicativas” de los inmigrantes con la sociedad, por no corresponder a sus expectativas ni a la realidad de la sociedad, se genera en ellos una especie de automarginación y cierto rechazo social por no utilizar “el lenguaje adecuado”.

Otro a aspecto destacar, es el empleo de vías alternativas de comunicación que es reconocido por el alumnado inmigrante y autóctono como un recurso efectivo para lograr un entendimiento más allá de las diferencias lingüísticas.

Por último, de interés es que en el alumnado de educación secundaria se valide exclusivamente una única lengua (la del país de acogida), bajo el supuesto de que al llegar desde fuera es quien debe adaptarse a las normas del país. Esta sugerencia tiene importantes implicaciones para la práctica, ya que Vilà (2006) señala que quienes se identifican con un único patrón cultural presentan respuestas emocionales más negativas hacia la relación intercultural.

El rol de los compañeros como mediadores culturales

El papel que desempeñan los compañeros también ha sido destacado a través de las entrevistas y grupos de discusión. En el alumnado de educación primaria, efectivamente se percibe una actitud más positiva hacia la integración de los diferentes grupos culturales. Estos logran empatía, experimentan relaciones de amistad y rechazan prácticas discriminadoras principalmente aludiendo como argumento “no me gustaría que eso me pasara a mí”. Mientras que en la educación secundaria, las actitudes son más complejas; se demuestra una mayor violencia, principalmente de tipo simbólico (por ejemplo, el cuestionamiento del *hijab*), y se hace evidente la exclusión de grupos no deseados por la clase. Este tipo de respuestas, ya habían sido estudiadas previamente, por ejemplo, Muñoz (2008) señala que el plano de las actitudes, “símbolos externos, atribuibles a una determinada cultura o religión pueden ser objeto de fuerte polémica e, incluso, generadores de inmenso rechazo, como es el caso del uso del “*hijab*” en los centros educativos.

Como hemos visto, para afrontar los conflictos interculturales hay que aplicar habilidades tales como identificar las diferencias entre los interlocutores, identificar las expectativas y valores que hay tras los comportamientos de cada uno de ellos, e identificar los sistemas sociales de aprendizaje haciendo siempre hincapié en los aspectos comunes entre ambos. Los resultados muestran que, si bien el alumnado se relaciona con compañeros de otras culturas, esta relación no lleva a una implicación mayor entre ambos provocando una distancia social inicial entre los interlocutores, asociada a respuestas de desconfianza e inseguridad. Esta distancia, generalmente, es superada por medio de un proceso de adaptación que implica la incorporación de nuevos patrones de comunicación y nuevas formas de relación.

Respecto de la respuesta observada en el alumnado autóctono, destaca la percepción de la falta de tolerancia del alumnado inmigrante hacia ellos, cuestión que tiene importantes implicancias para la comunicación intercultural, ya que si el alumnado autóctono comienza a seleccionar sus amistades a partir de lo que los otros piensan de él, es probable que tales actitudes influyan en las pautas de convivencia y en la manera en que cada uno de los participantes llega a construir su identidad cultural generando prácticas discriminatorias y comportamientos de rechazo sobre el colectivo inmigrante. Para Actis, De Prada y Pereda (2007), la dificultad inicial para la aceptación por parte del autóctono se basa en el desconocimiento personal del inmigrante, la proximidad y la intensidad de la relación desharían tales obstáculos, cuestión que también ocurre con el alumnado participante del estudio.

Estudios previos señalan que es en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria cuando aparecen los conflictos más difíciles de resolver, coincidiendo con la etapa de pre-adolescencia y la adolescencia (Vilá, 2006, Rojas, 2003). Nuestros resultados coinciden con estos postulados ya que al parecer es en la preadolescencia el período más sensible para la instalación de estereotipos y prejuicios ya sea por razones de carácter fisiológico-evolutivo o de tipo contextual, dado que existen factores socio-educativos que podrían explicar las relaciones entre compañeros donde se observan comportamientos y actitudes más discriminatorias.

A partir de los discursos, coincidimos con Venegas (2004), cuando explica que las personas que han experimentado la exclusión por su condición cultural, al relacionarse con otros, experimentan el mismo sentimiento de discriminación que ellos padecieron y el rechazo por ser diferentes, lo que les lleva a actuar con una mayor sensibilidad, colocándose en el lugar de otros y mostrando una mayor apertura de mente para conocer otras realidades.

Si observamos las respuestas de los alumnos en la categoría de aprendizaje y diferencia cultural, los resultados obtenidos, coinciden con trabajos previos (García, Márquez y Agrela, 2008) que establecen una representación jerarquizada de las diferencias basadas en la mayor o menor distancia con respecto del modelo de alumno ideal basado en el buen comportamiento y actitudes de aceptación a la normativa de las instituciones, no así en relación con el rendimiento académico real del alumnado. En esta jerarquía, los latinoamericanos son vistos como educados (no los más competentes), los de los países del Este fácilmente integrables, los chinos trabajadores y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo, los marroquíes a quienes se le atribuye una serie de características negativas (vagos, no se esfuerzan, apáticos, etc.). Junto a ellos, los últimos lugares son ocupados por la población gitana a quienes se les atribuye características similares a las del grupo marroquí. Como hemos podido observar, todas estas experiencias determinan las interacciones del alumnado y modelan las respuestas emocionales positivas o negativas que ellos manifiestan a la hora de establecer una relación comunicativa intercultural.

Referencias

- ABOURBAKR, K. (2006). La migración y la cooperación euromediterránea. En J. Serafi y Gimeno, C. (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 17-30). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- ACTIS, W., DE LA PRADA, M. Y PEREDA, C. (2007). *Inmigración y género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- ALBERT, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- ALCAÑIZ, M. (2006). Movimientos de población en la sociedad global. En J. Serafi (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 53-76). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- ANEAS, M.A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona. Universidad de Barcelona (tesis doctoral).
- BARTOLOMÉ, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (pp. 131-160). Madrid: La Muralla.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE LUCAS, J. (2006). La integración de los inmigrantes: la integración política, condición del modelo de integración. *La integración de los inmigrantes*. Madrid: CEC.
- DÍAZ AGUADO, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FONTAINE, G. (1986): Roles of social support systems in overseas relocation: Implications for intercultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 361-378.
- GAIRÍN, J. E IGLESIAS, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- GARCÍA, M., MÁRQUEZ, E. Y AGRELA, B. (2008). Cuándo y por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Revista de Sociología*, 87-88, 147-167.

- GUTMANN, A. (2003). *Identity in Democracy*. Princeton University Press.
- HOFFMANN, C. Y STAVANS, A. (2007). The evolution of trilingual code-switching from infancy to school age: the shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism*, 11(1), 55-72.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2004). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- MADKOURI, M. (2007). Escuela, lengua, identidad y problemática de integración de inmigrantes. *Revista de Ciencias de las Religiones*, 21, 139-158.
- MARANDON, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: claves para el reencuentro intercultural. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, 75-98.
- MARTIN, J. Y HAMMER, M. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.
- MAYA, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia*, 2, 91-108.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- MUÑOZ, R. (2008). Nivel de desarrollo y emigración internacional. En A. Guerra y J. F. Tezanos (Eds.), *La inmigración y sus causas* (pp. 53-92). Madrid: Editorial Sistema.
- NUNEZ C., NUNEZ MAHDI R., POPMA L. (2007). *Intercultural sensitivity. From denial to intercultural competence*. Netherlands: Verkrijgbaar.
- Organización Internacional para las Migraciones OIM (2008). *Encauzar la movilidad laboral en una economía mundial en plena evolución*. Disponible en <http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration/facts-and-figures/regional-and-country-figures/lang/es/cache/offonce>> Fecha de consulta 02/05/2008.
- PEIRÓ, S. (2009) (Coord.). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- RIZO, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la Comunicación*, 2(2), 45-53.
- ROGERS, E. Y STEINFATT, T. (1999). *Intercultural communication*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- ROJAS, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba*, 29, 71-88.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANHUEZA, S. Y CARDONA, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- SANHUEZA, S.; CARDONA, M.C. y Friz, M. (2008, septiembre). *Un estudio preliminar sobre sensibilidad intercultural con alumnado de educación primaria*. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- SCHÜTZ, A. (1979). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SOTO, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 57-74.
- SPITZBERG, B. Y CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 1-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- STAVRAKAKIS, Y. (2001). Identity, political. En Joe Foweraker y Paul B. Clarke (eds). *Encyclopedia of Democratic Thought*, Florence, Routledge, 333-337.
- TRUJILLO, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- VALLESPÍR, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 38-49.
- VENEGAS, P (2004). La educación intercultural desde una perspectiva de género. Voces de mujeres inmigrantes. Disponible en http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_proyectos_actividades_y_recursos/interculturalidad_y_migraciones/materiales_interculturalidad_y_migraciones/Voces_de_mujeres_inmigrantes.pdf> Fecha de consulta 11/05/2009.
- VILA, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia: la inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- VILÀ, 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.