

## El enfoque intercultural en educación e inserción sociolaboral: algunas líneas de investigación desde la realidad catalana

*Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín,  
M<sup>a</sup> Angeles Marín y Mercedes Rodríguez*

### *Resumen*

*En este trabajo se presenta la línea de investigación realizada desde 1992 por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural<sup>1</sup> (GREDI), hasta la actualidad. El diagnóstico a la escuela multicultural permitió detectar las necesidades formativas del profesorado y abordarlas en posteriores investigaciones desde un proceso de investigación-acción. Presentamos los resultados obtenidos en cada una de las grandes líneas de investigación abordadas, que abarcan diferentes aspectos de la educación intercultural, tanto en Educación Primaria como en Secundaria Obligatoria, y en el marco de la inserción laboral. Ofrecemos una descripción del contenido de los diferentes instrumentos elaborados para estas investigaciones así como su localización. Por último se plantea la línea actual de trabajo enmarcada dentro de la ciudadanía multicultural.*

*Descriptores: Educación Intercultural. Educación Multicultural. Desarrollo de la identidad étnico-cultural. Inserción sociolaboral de personas inmigrantes. Ciudadanía multicultural.*

### ***The intercultural approach education and laborur insertion: some research tuends from Catalunya***

#### *Abstract*

*In this study, we present a research work line in Intercultural Education done by GREDI (The Research in Intercultural Education Group) since 1992 until today. The diagnosis*

*of multicultural school let us detect educational needs of teachers and, moreover, approach those in following researches with a action-research process.*

*Here, we present the results obtained in each research work line which board different aspects of intercultural education, not only primary school but also secondary school, and in a labour insertion background. We provide a contents description of different tools, specially made for those researches and for their location. Finally, we set up our present research work line placed on multicultural citizenship.*

*KeyWords: Intercultural Education. Multicultural Education. Development of Ethnic-Cultural Identity. Sociolabour Insertion of Immigrant People. Multicultural Citizenship.*

## **Introducción**

La educación intercultural alude al conjunto de estudios y prácticas educativas con las que se intenta dar respuestas a las cuestiones que plantea la diversidad de grupos étnicos y culturales en una sociedad dada. Pero el término intercultural expresa más bien una opción al enfrentarse con ese pluralismo cultural y étnico desde la tarea educativa. Leurin (1987) lo define como un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia pero es, también, una filosofía, una política y una forma de pensamiento que sistematiza la realidad. La fácil extensión y divulgación del término en Europa nos hace temer que comience a llamarse educación intercultural a cualquier práctica educativa realizada con grupos de diversas procedencias étnicas y culturales. Ahora bien, Banks y Linch (1986) llegan a hablar de hasta 10 paradigmas o modelos de educación multicultural. Sólo el denominado por estos autores «diferencia cultural» se correspondería bastante bien con el de educación intercultural, tal y como se concibe en los trabajos de investigación aquí planteados.

Desde el plano pedagógico representa un reto ofrecer soluciones educativas a los problemas que comienzan a plantearse en los centros escolares con presencia de alumnado de minorías étnicas y culturales, sobre todo en los medios socio-culturales más desfavorecidos. Respuestas que conciban la inmigración más como un elemento enriquecedor que como un problema, que valoren el componente activo y dinamizador que para la sociedad y para el desarrollo personal y social de sus miembros tiene el contacto y el diálogo entre culturas diferentes.

En este artículo se presenta una panorámica de los enfoques interculturales en educación e inserción sociolaboral en Cataluña, a través de las líneas de investigación iniciadas por nuestro equipo y en las que se van insertando y contrastando los resultados obtenidos por otros investigadores en este mismo contexto (Bartolomé, Cabre-  
ra, Espín, Marín y Rodríguez, 1997).

## **Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria**

La primera línea de investigación tuvo como finalidad conocer la realidad educativa en centros multiculturales para detectar las necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria (Bartolomé y otros, 1997, 1998; Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999). A partir de los resultados obtenidos en este trabajo se plantearon nuevas líneas de investigación que contemplan la formación del profesorado desde una perspectiva del profesional reflexivo. En esta investigación se realizaron dos tipos de estudios: encuesta e investigación etnográfica.

### **Estudio por encuesta**

Se trata de un estudio de naturaleza descriptiva que pretende varios objetivos: diagnosticar los valores del alumnado de minorías étnico-culturales y conocer su nivel de integración en el aula; analizar las actitudes del profesorado hacia la educación multicultural; conocer la percepción del profesorado que trabaja en aulas multiculturales; caracterizar el medio familiar de las minorías estudiadas (Bartolomé y otros 1997).

#### *Los valores en el alumnado de diferentes minorías étnico-culturales*

El objetivo de este estudio fue identificar los valores de una muestra de la población infantil procedente del Magreb, Filipinas, Perú, Guinea, Pakistán y República Dominicana, de 10 a 12 años, matriculada en centros de Educación Primaria en Barcelona (Marín, Rodríguez, Cabrera y Espín, 1997).

La recogida de información se llevó a cabo mediante dos dinámicas de valores<sup>2</sup>. La aplicación se llevó a cabo en 14 centros de Educación Primaria a un total de 186 niños de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> curso. La repartición por cursos y género está bastante igualada en la muestra. La distribución por minorías coincide con la proporción de presencia de cada una de ellas en la población general.

En el análisis de contenido, la unidad de análisis de registro fue el tema (palabras o frases expresivas de un valor determinado). La unidad de contexto fue la redacción entera. El sistema de categorías de valor parte de la utilizada por Donoso (1992). A partir de las redacciones del alumnado se ha elaborado un sistema de subcategorías que ha facilitado mucho la sistematización de la información.

Para obtener los resultados se halló la frecuencia relativa de cada categoría de valor para cada una de las dinámicas aplicadas, en el total de la muestra y también en

función del género y de la etnia. Este mismo análisis se realizó por cursos para el grupo magrebí, por ser el más numeroso. Similar proceso se llevó a cabo en el análisis de las subcategorías. En la dinámica 1º, los porcentajes de los valores de la muestra son los siguientes:

Tabla nº 1. Presencia de cada categoría de valor, en la dinámica 1, para el total de la muestra

Valores	Vitales	Producciones	Sociales	Afectivos	Des. Pers.	Noéticos	Estéticos	Éticos	Transcend.
	89'5%	18%	27%	23%	6%	12%	6%	18'5%	–

Los valores vitales se destacan claramente sobre los demás. Le siguen los sociales, afectivos éticos y de producción. Estos dos últimos, igualados en la muestra total, aparecen con ligeras variantes en chicos y chicas. Estas anteponen los éticos a los de producción. El orden es inverso en los chicos. En todas las minorías aparecen los valores vitales como preferidos, aunque existen diferencias en el análisis de las subcategorías. En los magrebíes emerge en los valores vitales la categoría *valoración de las necesidades vitales*. Sin embargo, son los valores de diversión, dentro de los vitales, los preferidos por los niños magrebíes, filipinos y peruanos de la muestra, seguidos con pequeñas variantes por los de bienestar personal y fantasía. También destacan los valores sociales y los afectivos.

En ninguna de las dos dinámicas han aparecido expresiones relativas a valores trascendentes. Esto extraña, sobre todo en el grupo magrebí y se contradice con algunos datos de la investigación etnográfica. Es posible que se deba a las características de las dinámicas empleadas. En la segunda dinámica, los valores más expresados se han distribuido de esta forma:

Tabla nº 2. Presencia de cada categoría de valor, en la dinámica 2, para el total de la muestra.

Valores	Vitales	Producciones	Sociales	Afectivos	Des. Pers.	Noéticos	Estéticos	Éticos	Transcend.
Muestra total	46%	50'3%	13'4%	11%	83%	7%	0'6%	4%	–

La dinámica propicia que el alumnado exprese, ante todo, valores de tipo de desarrollo profesional y de producción, resaltando en esta última categoría el valor de las posesiones y del trabajo. También aquí, como en la dinámica anterior, se están evi-

denciando estilos diferentes de vida aún para sujetos con valores generales similares. No expresa lo mismo «tener joyas», «tener un descapotable» que «trabajar con mi padre» o «trabajar bien». Esta dinámica ha permitido evidenciar también la diversidad de expectativas en función del género.

La escasa variabilidad entre grupos minoritarios puede deberse, bien a la escasez de la muestra, bien a un proceso de socialización similar para ese grupo de niños y niñas, puesto que pertenecían a un estrato socioeconómico similar, frecuentaban los mismos centros educativos y vivían en los mismos contextos. El paralelismo y semejanza encontrados entre la muestra de niños hijos de inmigrantes extranjeros y la muestra de niños autóctonos, que frecuentan las mismas escuelas, avalaría la segunda tesis.

### *Nivel de integración en el aula del alumnado de las minorías*

En este estudio se utilizó como instrumento básico el test sociométrico<sup>3</sup>. La devolución de los resultados de este test al profesorado que colaboró en la investigación, constituyó además uno de los alicientes más poderosos para animarle a perseverar en esta colaboración.

Se estudió el nivel de integración de 98 alumnos y alumnas de 13 escuelas, de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup>, pertenecientes a las minorías seleccionadas. La magrebí es la que tiene una real representatividad en la muestra, seguida de la filipina, por lo que el resto se ha considerado como un solo bloque a efectos comparativos.

El alumnado de estas minorías emite pocas elecciones afectivas de atracción, y muchas de ellas se dirigen hacia alumnado de su propia minoría; reciben pocas elecciones por parte del grupo clase (sobre todo los magrebíes, mientras que los filipinos cuentan con un mayor grado de aceptación); es un alumnado poco dado a emitir rechazos y el grupo tampoco lo rechaza (sobre todo el grupo filipino), aun cuando el alumnado magrebí recibe un nivel de rechazo mayor que el que ellos creen. Este grupo minoritario es el que muestra menor grado de integración. La mitad se encuentran básicamente ignorados por la mayoría de sus compañeros y compañeras autóctonos. Muestran deseos de estar con la mayoría pero ésta no los elige (Bartolomé y otros, 1997; Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1998).

El alumnado filipino tiene un buen nivel de integración. Es el grupo minoritario más integrado; su nivel de apertura hacia el grupo es semejante al de sus compañeros y compañeras del grupo clase. Tienen mayor realismo perceptivo, tanto positivo como negativo. El grupo de niños procedentes de otras minorías se sitúa en una posición intermedia a las dos descritas anteriormente.

No han resultado significativas estadísticamente las asociaciones buscadas a través de tablas de contingencia, entre los niveles de integración del alumnado y los

años de estancia en el centro de alumnos y alumnas, o su género de pertenencia o su dominio de la lengua instrumental (catalán o castellano).

### ***Actitudes del profesorado ante la educación multicultural***

Se ha elaborado una escala de actitudes<sup>4</sup> tipo Likert por las ventajas que presenta frente a otros tipos de escalas (Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín, 1997). Se aplicó a 254 profesores de Educación Primaria de Barcelona. El 78% son mujeres, tienen más de tres años de profesión (81%) y un 65% cuenta con experiencia en educación intercultural.

Los resultados presentan una distribución normal, con una puntuación promedio de: 88,17. El profesorado en su conjunto tiene una actitud favorable a la educación intercultural. Se ha estudiado y confirmado ampliamente la validez y fiabilidad de la escala, por diversos procedimientos. Los resultados de los análisis arrojan una falta de diferencias significativas de opinión según el sexo, años de profesión y de trabajo en aulas multiculturales. Sólo el profesorado de centros privados de la muestra obtiene una puntuación media superior en la escala que los de centros públicos que puede considerarse significativa.

### ***Percepción del profesorado: su actuación educativa en un contexto multicultural***

Para conocer en qué medida el profesorado que trabaja en aulas multiculturales hace un planteamiento curricular y didáctico que responda a esa realidad se ha efectuado una entrevista estructurada al profesorado<sup>5</sup>.

Se aplicó a 56 profesores y profesoras de 14 centros escolares. Se trataba de un colectivo con un alto grado de experiencia docente (el 91% tiene más de 8 años) así como de ejercer en aulas multiculturales (el 70% más de 7 años), formado en su mayoría por mujeres (el 80%) y con más de 35 años el 87%.

Los resultados obtenidos se presentan conjuntamente con los que se han extraído de las etnografías en un apartado posterior. De esta forma complementaria se cuenta con una aproximación a la actuación educativa del profesorado que ayude a clarificar los modelos que están poniendo en juego y sus necesidades educativas.

### ***Diagnóstico del contexto familiar del alumnado procedente de la inmigración exterior***

Hace ya dos décadas, los enfoques culturalistas, al criticar acerbamente las teorías

de la deficiencia o del handicap sociocultural, se habían centrado en parte, en las mismas variables que éstas estudiaban (por ejemplo, inteligencia, lenguaje); pero trabajando, al tiempo, otros aspectos que permitían comprender mejor las diferencias culturales entre los grupos de distinta procedencia sociocultural (Bartolomé, 1991: 63). Uno de sus representantes más genuinos, Riessman (1974), prioriza el estudio detenido del medio familiar del alumnado que vive en zonas suburbanas y marginales. Sin un conocimiento claro de estos elementos, el profesorado no podrá adecuar la institución escolar al alumnado procedente de esos medios.

Para esta investigación la principal fuente de información ha sido la entrevista estructurada<sup>6</sup>, realizada a 105 familias de escolares de Educación Primaria procedentes de la migración exterior. Utilizando un muestreo por cuotas la muestra definitiva fue de 48 familias magrebíes, 26 familias filipinas, 12 familias guineanas y 19 familias peruanas.

También se ha contado con alguna información sobre las características de las familias y sobre su relación con el centro escolar, a través de la entrevista al profesorado y de los informes etnográficos. A ellos se hará referencia al tratar estos aspectos. Se exponen las conclusiones más interesantes en relación con la educación sin mencionar otras que tienen un carácter más sociológico (Bartolomé y otros, 1997).

#### a) *Conocimiento y relación de las familias con la comunidad social próxima*

Todas las minorías dicen que se relacionan, a nivel de amistad, tanto con personas de aquí como con las de su propio país. Sobresalen en este punto la filipina (el 88%) y guineana (el 92%).

Todas las minorías tienen conocimiento de asociaciones de su país y un cierto nivel de participación en ellas. En cambio, hay un 60% que desconoce las asociaciones del barrio. La menor relación aparece en las familias magrebíes. La inserción en el tejido social es un elemento clave en los procesos de integración.

#### b) *Pautas educativas y estereotipos culturales*

El bajo porcentaje de familias que no consideran motivo de castigo traer malas notas a casa, contrasta con el dato de que la cualidad más deseada para sus hijos e hijas sea el ser responsable (en todas ellas por encima del 83%). Las cualidades personales deseadas posiblemente estén incidiendo en la educación familiar y se reflejen en la conducta de los escolares, sobre todo al llegar por primera vez a la escuela. Esto parece confirmarse en algunos relatos de la investigación etnográfica: «*Cuando llegan los árabes son niños con una educación exquisita, muy correcta e incapaces de*

*faltar el respeto a nadie, pero cuando llevan unos meses en contacto con los otros niños, se convierten en agresivos e irrespetuosos, igual que el resto de los niños».*

Algunas de las cualidades preferidas para sus hijos por la minoría filipina tienden a coincidir con las que el profesorado asigna al «buen alumno»: responsabilidad, inteligencia, obediencia y buenos modales. Ello explicaría, en parte, la mejor integración de estos niños y niñas en la vida escolar. No aparece clara ni significativa la diferenciación por género, tanto en la asignación de cualidades personales como en las conductas motivo de castigo.

Donde sí aparece una diferenciación de género es, dentro de las actividades de la vida cotidiana, la relativa a «hacer faenas de casa», que los magrebíes asignan en un 44% sólo a la mujer, así como el 50% de los guineanos. También «la asistencia a las reuniones de escuela» aparece asignado en mayor proporción a la mujer.

Sorprenden algunos resultado evidentemente distintos a los previstos: todas las minorías señalan en primer lugar que prefieren que sus hijas trabajen fuera de casa aunque no lo necesiten. Este dato, es congruente, por otra parte, con las expectativas académicas y profesionales que quieren para ellas.

Se observa por parte de todas las minorías la tendencia a escoger estereotipos positivos, tanto para definir la propia cultura como la del país de acogida. Esta visión positiva contrasta con los resultados obtenidos en una encuesta aplicada por el Ayuntamiento de Barcelona en 1992 a los barceloneses, donde se observa que las percepciones más negativas son hacia las culturas gitana y magrebí. Se ve claro que no hay reciprocidad.

### *c) Expectativas educativas respecto a los hijos e hijas*

Hay un acuerdo en los padres de todas las minorías sobre lo que deben adquirir sus hijos e hijas en la escuela: *aprender a cumplir con su deber, insertarse en la sociedad y tener trabajo en el futuro*. Sin embargo, hay algunos aspectos como: *valorar su religión*, elegido sólo por el 62% de las magrebíes y por el 85 % de las filipinas y, *espíritu de superación* (95% de las peruanas y 75% de las guineanas). *Adquirir una cultura general* es apreciado por el 43% de las familias magrebíes y el 35% de las filipinas. Las peruanas y guineanas no lo contemplan.

La mayor parte de las familias entrevistadas esperan que sus hijas e hijos tengan título universitario. Respecto a la cualificación laboral (cuestión que el 37% de las magrebíes ha dejado sin contestar) hay una mayoría que espera que ellos lleguen a ser técnicos superiores. Esta alta expectativa ha de ser considerada por el profesorado en las reuniones con padres, pues choca seguramente con sus propias convicciones.

#### *d) Nivel de integración y actitudes de los padres hacia la escuela*

Las madres se muestran más activas que los padres, asisten a más reuniones, celebraciones, conocen más al profesorado de sus hijos e hijas, etc. En todas estas cuestiones hay un porcentaje elevado de familias que no contestan. Lo que menos conocen estas familias es la Asociación de madres y padres y, por tanto, participan muy poco en sus actividades.

La mayoría de las familias desea que sus hijos e hijas aprendan en la escuela las costumbres de diversos países, estudien distintas lenguas y que lo hagan en escuelas donde acuda alumnado de diferentes etnias y culturas. Ninguna familia manifestó el deseo de que estudien sólo su propia lengua, ni asistan a escuelas con alumnado que sea sólo de su propia etnia y cultura. No manifiestan deseo de segregación.

### **La investigación etnográfica: la comprensión de la práctica educativa en aulas multiculturales**

Según Goetz y LeCompte (1988:41), las etnografías intentan ofrecer una comprensión mayor de la realidad desde las significaciones que aportan los participantes, proporcionando valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias existentes en los escenarios educativos. Se realizó un estudio etnográfico en tres escuelas públicas de Barcelona (Bartolomé y otros, 1997). Se adoptó la observación participante de Spradley (1980), aunque revisada desde nuestra propia experiencia observacional (Bartolomé, 1992).

En cada centro se trabajó a dos niveles: el que permitía recoger los elementos contextuales de toda la escuela y la vida en el aula. Se seleccionaron dos aulas por centro. La investigación etnográfica ha contado con dos fases: la fase descriptiva y la focalizada. En total se han llevado a cabo 129 sesiones de observación, cada una de las cuales comprendía un segmento amplio de la vida escolar (de dos a cuatro horas por sesión).

La elaboración de modelos desde las matrices cualitativas ha permitido comprender, de una manera más global y sistemática, el tipo de educación multicultural que se está poniendo en juego en cada escuela, tanto a nivel de centro como de aula. Se ha trabajado desde un enfoque muy similar al planteado por Le Compte y Preissley (1993).

#### *Elementos que facilitan la caracterización de contextos escolares multiculturales*

La lectura de las etnografías de cada escuela muestra algunos elementos que permiten caracterizar una escuela desde su dimensión multicultural. Este estudio del contexto<sup>7</sup> facilitó la comprensión de las relaciones dentro del aula.

### a) *Contexto social y marginación*

Los tres contextos estudiados se caracterizan por: presencia de delincuencia, marginación, paro, éxodo de los antiguos moradores del barrio hacia zonas más seguras, abaratamiento de la vivienda y su ocupación por los inmigrantes.

En las escuelas estudiadas se ha encontrado diversidad de reacciones ante esta situación. En todas hay alusiones claras a la marginación vivida por estos colectivos de personas inmigrantes, a las que se compara con la que padecen otros grupos de la población autóctona en esos mismos barrios.

### b) *El ambiente escolar*

Sólo un centro presenta un ambiente multicultural en la decoración. Sin embargo, las tres etnografías describen ambientes escolares en los que destaca la interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

En todos los centros se percibe una voluntad decidida desde la dirección de dar pasos hacia la integración del alumnado perteneciente a minorías, facilitando su acogida, defendiendo su derecho a la escolarización, interactuando con padres y alumnos etc. Entre el profesorado de estos centros existen muy diversas posturas ante la educación multicultural, que en algún momento pueden dar origen a conflictos. Sin embargo, salvo alguna excepción, se aprecia en el grupo de profesorado observado un interés y preocupación auténticas por su alumnado, y un esfuerzo por atender los procesos de enseñanza-aprendizaje de los más desfavorecidos. Un indicador claro de la actitud abierta hacia las minorías lo constituye el proceso de adscripción y acogida inicial de este alumnado en las escuelas.

### c) *La relación padres-escuela*

Existe una relación informal: muchas madres de alumnos y alumnas se acercan cotidianamente a las escuelas. En los centros pequeños, el escaso número de familias implicadas ha podido influir en un mayor conocimiento por parte del profesorado. Este dato contrasta con los aportados por centros de gran tamaño.

Hay bastante coincidencia, en todas las fuentes de información utilizadas, en la falta de participación real de las familias pertenecientes a estas minorías a través de los cauces organizativos y de gestión del centro escolar. Hay muy pocas alusiones a las interacciones de padres inmigrantes y autóctonos.

#### d) *La actuación educativa a nivel de centro*

Un indicador fundamental para establecer el modelo educativo en un centro, desde un enfoque intercultural, es el grado de conciencia de la realidad multicultural que éste acoge por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Una forma muy frecuente de reaccionar ante la presencia de alumnado de culturas étnicas minoritarias es negar la diferencia (Jordán, 1994). La afirmación: «Para mí, todos son iguales» se aduce para justificar la negación a buscar estrategias de atención a la diversidad (por una interpretación errónea del principio de igualdad de oportunidades). Aunque afirmar la diversidad no significa un camino positivo para la interculturalidad, ya que en las ideas racistas se afirma la realidad de la diferencia vivida asimétricamente, planteando la inferioridad de ciertos grupos (Navarro, 1994).

Para conocer el grado de conciencia intercultural se ha recurrido —además de registrar las expresiones que sobre este tema surgen en conversaciones informales— a dos tipos de indicadores:

- La multiculturalidad en el Proyecto Educativo del centro.
- Las actividades generales que se promueven en la escuela. Algunas de ellas están orientadas, claramente, a promover la interculturalidad.

La tendencia hacia una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida es un enfoque mayoritario en los centros estudiados

El profesorado percibe la diversidad desde el déficit especialmente en el dominio de la lengua de aprendizaje. Las escasas programaciones diferenciales —cuando se dan— van encaminadas a la solución de la problemática lingüística del alumnado.

Hay, sin embargo, una cierta disonancia entre este modelo mayoritario en las aulas y el modelo que parece emerger de la caracterización global de la vida en la escuela. Se apunta, como posible hipótesis de trabajo, a confirmar en investigaciones posteriores, el que esta disincronía podría explicar algunos procesos de aculturación observados, en los que el alumnado parece alcanzar un nivel de integración en la cultura catalana, sin renunciar a sus raíces culturales, que no se correspondería con el lógicamente esperado, teniendo en cuenta el modelo educativo vivido en el aula o en su medio social.

Sólo en un centro el modelo global se aproxima bastante al intercultural. Resulta interesante comprobar que este modelo se ha puesto en práctica en una escuela con una identidad definida, y en la que se desarrolla el programa de inmersión en catalán, no siendo este hecho obstáculo para que se dé igualmente un modelo de comunicación altamente interactivo.

### *La vida en las aulas*

El análisis de datos de las tres etnografías ha permitido profundizar, durante la fase focalizada, en los elementos más significativos que permiten plantear una aproximación a los modelos educativos, estilos de comunicación y tipos de disciplina que se dan con más frecuencia en las aulas.

#### *a) El modelo educativo*

– Se concede muy poca atención a la expresión de la multiculturalidad en el ambiente material de aprendizaje. Existe una fuerte asociación entre la distribución de alumnado en el aula, la organización del tiempo y del trabajo y el modelo educativo y comunicativo existentes.

– La dimensión organizativa, al servicio de la diversidad en la escuela, está poco trabajada en los tres centros.

– La implicación del alumnado minoritario en el proceso de enseñanza —aprendizaje es, en general, bastante alta. Se percibe un gran esfuerzo por superar las dificultades de inserción en la cultura mayoritaria del país de acogida.

– El libro de texto constituye una guía permanente para el aprendizaje en casi todos los cursos estudiados y en las distintas materias. Este protagonismo, unido al carácter etnocéntrico de su contenido cultural, dificulta la apertura del curriculum a la multiculturalidad.

– Se aprecia en el profesorado una preocupación e interés por todo su alumnado, incluido el perteneciente a grupos minoritarios, y un esfuerzo por atender a los procesos educativos de los más desfavorecidos a través de correcciones individuales. Pero, si bien la percepción del alumno inmigrante como «culturalmente diverso» es bastante débil en el profesorado, existe una mayor conciencia de su diferencia entendida como un «déficit» que le dificulta acceder a la cultura mayoritaria.

#### *b) Estilos de comunicación*

La comunicación en el aula, sus características y tipos, permiten descubrir qué camino se está tomando para avanzar o no hacia una auténtica interculturalidad. Los modelos hallados han sido: modelo de orientación individual/colectiva; modelo de comunicación unidireccional; modelo de interacción parcial; modelo de interacción afectiva positiva. Este último, hallado sólo en un centro, está muy ligado a los procesos que normalmente se describen en la educación intercultural, en concreto, al modelo de relaciones humanas propuesto por Sleeter (1991).

Las relaciones descubiertas en el aula están —como es natural— asociadas a los estilos de comunicación. Dichas relaciones pueden variar de un ambiente formal a otro informal. En este último suelen darse con mayor frecuencia y vienen mediadas por el género, más que por el grupo étnico de referencia. No se han hallado, salvo algunas excepciones, conductas que expresen discriminación manifiesta hacia el alumnado inmigrante. Más bien al contrario: se han descubierto pautas de discriminación positiva hacia ellos, otorgándoles mayor atención o premiando sus avances.

### *c) Tipos de disciplina*

Los indicadores que han permitido identificar el tipo de disciplina han sido: el modo del profesorado de ejercer el control; normas explícitas: su conocimiento y frecuencia con que se alude a ellas; alabanzas y premios al alumnado inmigrante y no inmigrante; castigos y reprensiones al alumnado inmigrante y no inmigrante.

Se han establecido cuatro tipos de disciplina, aunque realmente se puede hablar de dos orientaciones fundamentales: una que se fundamenta en abundantes incentivos de motivación (positivos y negativos) y otra que favorece la internalización del control y la motivación intrínseca por parte del propio alumnado.

## **Hacia una propuesta educativa intercultural en los centros educativos**

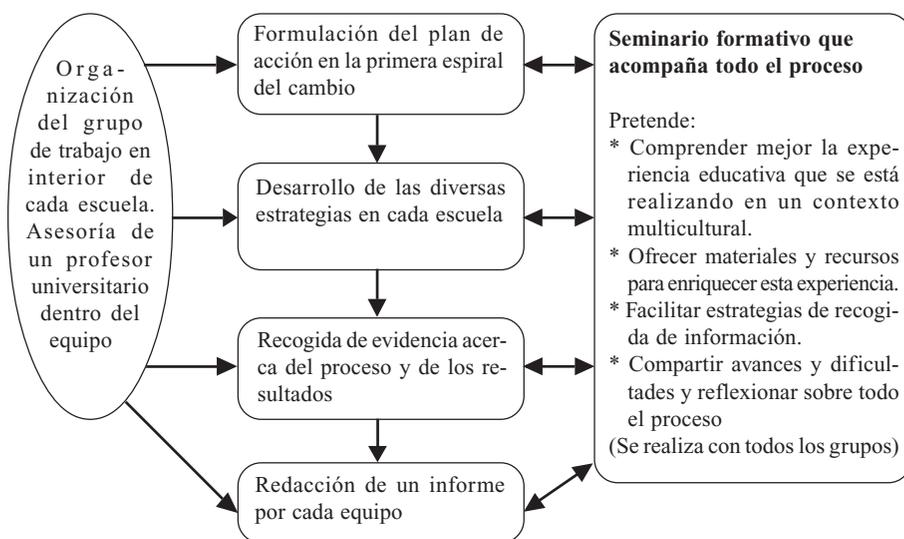
Las investigaciones realizadas sobre programas de formación inicial del profesorado ponen de manifiesto que éste incorpora en su repertorio cognitivo, a un nivel muy bajo, tanto los contenidos multiculturales que se imparten en estos programas, como las actitudes que se estimulan en ellos (Marcelo, 1992). Banks (1991), desde su modelo de transformación social, plantea que el profesorado puede evolucionar hacia etapas de mayor conciencia y compromiso cuando se va implicando en experiencias relacionadas con aspectos culturales, raciales, de respeto a las diferencias, etc. El modelo de formación que se planteó responde al del profesional reflexivo. La investigación-acción constituye la estrategia metodológica adecuada para implantar una propuesta educativa, que contemple tanto la introducción de nuevas prácticas en el interior de las organizaciones escolares como el cambio de actitud del profesorado frente a la educación multicultural.

Para facilitar el proceso formativo del profesorado se realizó una investigación-acción cooperativa y se continuó la línea de diagnóstico de la realidad escolar multicultural en la Educación Secundaria Obligatoria.

### ***La investigación acción como una estrategia que articula innovación-formación-investigación***

Se elaboró e implantó una propuesta formativa para el profesorado desde la investigación-acción, con el objetivo de hacer avanzar los modelos educativos vigentes en las escuelas hacia enfoques más acordes con el modelo intercultural. Tres equipos de profesorado pertenecientes a tres escuelas diferentes participaron en este estudio. El proceso siguió un diseño similar al desarrollado por otros procesos de investigación cooperativa (Bartolomé 1992):

Figura 1: Proceso de investigación acción



La introducción de las innovaciones en las escuelas, venía acompañada por procesos reflexivos realizados por el profesorado en cada una de ellas —contando con la asesoría de un componente del equipo de investigación y de sesiones conjuntas de trabajo—. En cada centro se elaboró un informe de investigación con la síntesis del trabajo realizado. Es importante destacar que los tres equipos de las escuelas manifestaron interés en continuar el trabajo y que su nivel de implicación creció considerablemente a lo largo del proceso.

### ***Diagnóstico de la realidad educativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria***

Siguiendo la línea de investigación por encuesta realizada en la Educación Primaria, se amplió el diagnóstico a la etapa de Secundaria Obligatoria desde dos perspectivas (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1998):

– El nivel de integración del alumnado. Se analizó el grado de apertura del alumnado magrebi hacia el grupo clase, el grado de aceptación de este alumnado por parte del grupo-clase, así como el grado de rechazo entre el alumnado magrebi y sus compañeros. Se estudia también el contraste entre el nivel de integración del alumnado con el nivel que percibe su profesor o profesora. Para este estudio se utilizó un test sociométrico y una entrevista con el profesorado<sup>8</sup>.

– Análisis de las actitudes del profesorado de secundaria ante la educación multicultural a partir de su opinión sobre los efectos que una situación educativa multicultural produce en el alumnado, en el profesorado, en la actividad en el aula y en el centro educativo. Comparar las actitudes de este profesorado con el de Educación Primaria.

La escala se aplicó a 226 profesores y profesoras pertenecientes a un total de 33 centros educativos de enseñanza secundaria. La actitud global fue muy semejante a la del profesorado perteneciente a Primaria. La puntuación media obtenida por el profesorado (85,4) se situó algo más de 16 puntos por encima de la puntuación teórica indicadora de una actitud neutral. El profesorado de Secundaria es un poco más homogéneo entre sí, en su actitud, que el de Primaria.

En los efectos de la educación multicultural sobre el alumnado, tanto el profesorado de primaria como el de secundaria coinciden en sus opiniones, mostrando el mayor grado de acuerdo al considerar que la educación multicultural prepara mejor al alumnado para adaptarse a cambios del futuro y le hace más comprensivo hacia grupos de personas diferentes. También mostraban su mayor grado de desacuerdo respecto a qué perjudicaba el nivel de aprendizaje del alumnado con mejor rendimiento y qué provocaba problemas de convivencia en el alumnado. La única diferencia apreciada es que lo manifiestan con distinta intensidad, pues las correlaciones obtenidas en el profesorado de primaria son mayores.

En los efectos de la educación multicultural sobre el profesorado es donde se producen las correlaciones más altas y el mayor grado de acuerdo, tanto con el profesorado de primaria como con el secundaria. Todos señalan como aspectos más positivos que el profesorado se vuelve más flexible, tolerante y de mentalidad más abierta;

pero el profesorado de primaria hace constar como ventaja, además, que favorece la innovación y estimula al profesorado a investigar nuevas metodologías. Por otra parte, los aspectos negativos señalados son: produce estrés al profesorado y le hace más difícil la tarea, y parece preocupar más al de Primaria. Otra diferencia apreciada es que en el profesorado de secundaria las mayores correlaciones se producen entre los ítems positivos y, en los de primaria, entre los negativos.

### **Evaluación de un programa de desarrollo de la identidad étnica a través de la acción tutorial**

Esta investigación tuvo dos líneas de trabajo: a) la construcción de instrumentos de medición; y b) la comprensión profunda de la realidad escolar en la que se insertan programas innovadores de educación multicultural.

#### ***Construcción de un instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia***

Abordar la confección de un instrumento de medición de estas características supuso revisar los modelos teóricos sobre los constructos de la identidad étnica y aculturación. Los autores que más se han ocupado de la conceptualización de la identidad étnica, coinciden en señalar su multidimensionalidad —conciencia étnica, autoidentificación étnica, actitudes étnicas, conductas étnicas— (Rotheram y Phinney, 1987; Aboud, 1987; Phinney, 1991; Ethier y Deaux, 1994). Son numerosos los estudios empíricos realizados para medir cada una de las dimensiones del constructo y para ver cómo se desarrollan en el alumnado.

El cuestionario elaborado mide tanto el grado de identidad étnica como el grado de aculturación de adolescentes que viven en contextos multiculturales (Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1998). Las bases referenciales fueron las siguientes:

– Considerar la identidad étnica y la aculturación como conceptos diferenciados, entendiendo por identidad étnica al «constructo psicosocial que incluye la percepción, conciencia y valoración de sí mismo como perteneciente a un grupo étnico», y por aculturación al «fenómeno social multidimensional que refleja la socialización de la persona en un grupo cultural diferente del propio».

– Medir la identidad étnica y la aculturación como constructos multidimensionales. Tratar los componentes de ambos constructos como dimensiones independientes.

– Seguir los presupuestos del modelo de identificación cultural ortogonal, según el cual se pueden adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la

vez mantener las propias, adquiriendo así competencias culturales en diferentes culturas.

– Adoptar el modelo de Isajiw (1990) como base para la selección y organización de las variables de identidad étnica y aculturación que conforman el cuestionario.

Se ha realizado una adaptación del modelo de este autor para la etapa de la adolescencia y para nuestro contexto cultural. El contenido del cuestionario está estructurado en dos grandes áreas que responden a los componentes externos e internos de la identidad étnica referidos por Isajiw (1990). Se ha elegido una estructura de pregunta que permitiera medir los objetivos del cuestionario respetando las bases conceptuales expresadas:

– Cada una de las preguntas del cuestionario está construida con un formato de doble entrada. Una responde a la dimensión de la identidad étnica y otra a la de la aculturación. La persona tiene que dar siempre una respuesta a cada una de estas dos dimensiones. Esta estructura de pregunta supera la concepción de un continuo bipolar entre etnicidad y aculturación.

– La estructura escalar de las preguntas permite valorar de forma independiente tanto el grado de etnicidad como el de aculturación de la persona.

El cuestionario se aplicó a una muestra de 81 alumnos/as magrebíes de 1º y 2º de Secundaria en centros de clase sociocultural desfavorecida. Los resultados se han agrupado en dos bloques:

– *Análisis descriptivo general del cuestionario.* El alumnado magrebí de la muestra, ha obtenido una puntuación media-alta en *identidad étnica* (2,44). Han puntuado más alto (2,65), en la dimensión afectiva. La dimensión cognitiva, tiene la puntuación media más baja (2,22). En *aculturación*, la puntuación media global ha sido de 2,28. La dimensión con mayor puntuación media ha sido el lenguaje (2,37), seguida de la dimensión afectiva (2,36). La dimensión con puntuación media más baja ha sido la cognitiva (1,85).

– *Validez interna del cuestionario.* Se ha obtenido un elevado coeficiente de fiabilidad en la identidad étnica (coeficiente alfa de Cronbach de 0.82). En aculturación, se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de consistencia interna moderado (coeficiente alfa de Cronbach de 0.55).

Todas las dimensiones del cuestionario están midiendo el mismo constructo tanto en identidad como en aculturación, según las intercorrelaciones obtenidas. Los resul-

tados del análisis factorial demuestran que no existe una correspondencia entre la estructura factorial del cuestionario y las dimensiones del modelo teórico, tanto para la identidad como para la aculturación.

### ***Valor diagnóstico del cuestionario de identidad y aculturación***

Con el cuestionario elaborado se puede realizar un diagnóstico de la identidad étnica y aculturación de jóvenes magrebíes de dos maneras complementarias:

- Elaborando el *perfil de identidad étnica* y el *perfil de aculturación* a partir de las respuestas del cuestionario.
- Analizando de forma conjunta ambos constructos. Permite situar a una persona o a un grupo dentro de un continuo de integración étnico-cultural.

#### ***a) Análisis del perfil de identidad étnica***

Para obtener el perfil de identidad étnica de la persona o del grupo, sólo se utilizan las respuestas a las casillas del cuestionario relativas a la lengua, cultura o país del Magreb. En la interpretación normativa, las respuestas dadas por los y las jóvenes de nuestra investigación han permitido elaborar un perfil de respuesta que se toma como estándar del nivel de identidad étnica en esta población magrebí de la ciudad de Barcelona. El grupo normativo presenta mayor homogeneidad en el caso de los totales parciales que en las variables específicas; esto significa que hay una mayor precisión en la interpretación normativa de los totales globales por dimensiones que de las preguntas en particular.

La identidad étnico-cultural del grupo se caracteriza por los rasgos siguientes:

- En las *variables externas*, el grupo obtiene una puntuación total de 2,3; representa una conciencia étnica media-alta. La identidad étnica más alta está en las situaciones familiares.
- En las *variables internas* destacan los rasgos siguientes por dimensiones:
  - ✓ La *dimensión cognitiva*. Es bastante elevada en el reconocimiento de aspectos relevantes de su cultura; en cambio, baja considerablemente en los conocimientos más relacionados con aprendizajes escolares.
  - ✓ La *dimensión afectiva*. El promedio global de 2,7 supone un arraigo afectivo importante respecto a su cultura de origen.
  - ✓ La *dimensión moral*. El compromiso con el propio grupo es alto (2,6). Destaca el nivel de compromiso étnico de *aprender su propia lengua* con un promedio de 2,9.

En la interpretación absoluta de las puntuaciones se elabora un perfil para la persona atendiendo a las puntuaciones obtenidas en cada pregunta. Se interpreta en términos de la escala de medida del cuestionario.

#### b) *Análisis del perfil de Aculturación*

Aquí se toman en consideración sólo las respuestas correspondientes a la cultura de acogida. En la interpretación relativa se ha elaborado un perfil normativo, a partir de las respuestas dadas por la muestra de nuestro estudio. La aculturación del grupo normativo se caracteriza por los siguientes aspectos:

– En las *variables externas* hay un nivel medio alto de aculturación (2,4). Los niveles más altos se dan, sobre todo, en las situaciones sociales; así, destaca el papel que juega el uso de la lengua castellana con las amistades, haber adquirido un buen dominio de esta lengua y la preferencia por oír emisoras castellanas.

– Con relación a las *variables internas* destacan las siguientes características:

- ✓ La *dimensión cognitiva*. El grupo tiene un nivel de aculturación medio bajo (1,9). La aculturación baja (1,4 en los conocimientos escolares: *históricos y culturales*). En otras dimensiones tienen promedios medios-altos (2,4 en el *reconocimiento de normas y costumbres*).
- ✓ La *dimensión afectiva*. El sentimiento de pertenencia a la cultura de acogida es medio-alto (2,5). El interés del grupo por conocer más sobre la cultura y costumbres de aquí (2,8) es el que tiene una puntuación más elevada.
- ✓ La *dimensión moral*. Obtiene un promedio de 2,4. Es claramente más alto cuando se *trata del interés y compromiso por aprender la lengua* (2,7), y de *compromiso y solidaridad* con las personas de aquí (2,6).

Según la puntuación global, la aculturación del grupo normativo puede considerarse media (2,3). El nivel de aculturación mayor está en las dimensiones externas: *uso y dominio de la lengua castellana y escucha de emisoras de radio*.

Para la interpretación absoluta de las puntuaciones se elabora un perfil para la persona, atendiendo a las puntuaciones obtenidas en cada pregunta y se interpretan en términos de la escala de medida del cuestionario.

#### c) *La interpretación conjunta de la identidad y la aculturación: el nivel de competencia e integración en ambas culturas*

La interpretación conjunta de los resultados obtenidos en identidad y aculturación, permite caracterizar a la juventud magrebí de nuestra muestra según los niveles de

integración y competencia en ambas culturas. En la Figura 2 se muestra la localización de ambos constructos en los ejes cartesianos. Los cuadrantes deben entenderse como un continuo. Es decir, cada categoría de integración debe contemplarse como un continuo que va desde el vértice interior hacia el exterior; de tal manera que cuánto más se sitúe la persona hacia el exterior, mayor caracterización en el rasgo que se trate.

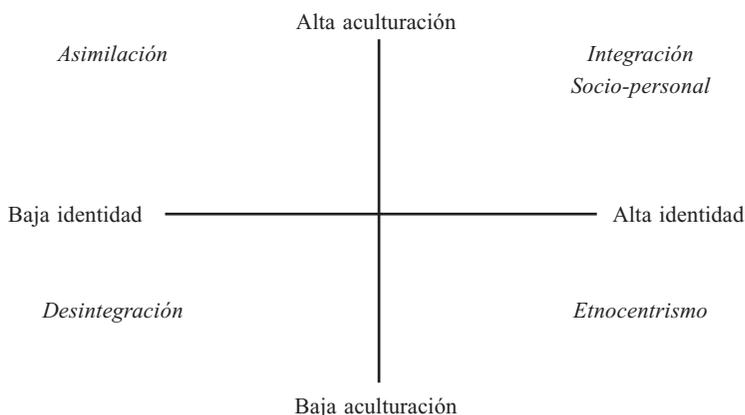


Figura 2. Tipología de integración

– El cuadrante superior derecho, denominado *integración sociopersonal*, representa un alto nivel de identidad étnica y de aculturación. En este cuadrante se sitúan aquellas personas que se encuentran en procesos de aceptación, compromiso y competencia en ambas culturas.

– El cuadrante inferior izquierdo, denominado *desintegración*, representa un bajo nivel de identidad étnica y de aculturación. Las personas que se encuentran en este cuadrante, requieren especial ayuda para un buen desarrollo y funcionamiento social. No reconocen ni su grupo de origen, ni el de la mayoría como grupo de referencia, lo que puede implicar conflictos de valores, desajustes emocionales, etc.

– El cuadrante superior izquierdo, corresponde a *la asimilación*. Es el resultado de un elevado nivel de aculturación y bajo nivel de identidad étnica. En este cuadrante se sitúan las personas que han hecho un excelente proceso de integración en la cultura de acogida pero «han dejado en el camino» los rasgos de identidad propios de su origen magrebí. Los jóvenes magrebíes de segunda generación, sobre todo si han nacido aquí, o bien si su madre o padre son de aquí, pueden encontrarse en esta situación.

– El cuadrante inferior derecho representa el *etnocentrismo*. Es el extremo opuesto de la asimilación, representa un elevado nivel de identidad étnica y muy bajo nivel de aculturación. Es una situación normal para la persona que lleva muy poco tiempo en la cultura de acogida, pero llamaría la atención en aquellas que ya llevan suficiente tiempo como para haber adquirido ciertas competencias culturales y desarrollado un interés por esta cultura.

### **La evaluación de un programa para el desarrollo de la identidad étnica en Educación Secundaria Obligatoria**

En un contexto plural como es nuestra sociedad actual, uno de los objetivos educativos fundamentales es el desarrollo integral de la persona, fomentando el respeto por la diversidad. En contextos escolares multiculturales el desarrollo de la identidad étnico-cultural cobra una gran importancia.

Aunque existen en el mercado materiales dirigidos al conocimiento de grupos culturales y orientados hacia una valoración y respeto de la diversidad cultural (Buxarrais, 1991), no existen, sin embargo, en nuestro país, materiales específicamente diseñados para trabajar en el aula los aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad étnica y cultural. Es por ello que, uno de nuestros objetivos es realizar una evaluación de un programa de acción tutorial dirigido al desarrollo de la identidad étnica y cultural a través del fomento de la autoestima. Para ello se utilizará el programa elaborado y adaptado por Sandín (1995, 1998) a partir de Siccone (1995) fundamentalmente y de otros materiales relevantes.

El programa consiste en una serie de actividades cuyo eje principal es el fomento de la autoestima. La autoestima no es sólo una parte central del funcionamiento personal, sino un elemento crucial en la formación de la identidad y en el desarrollo y cambio de actitudes (Bagley, et al., 1982). Así, la autoestima se presenta como una variable fundamental para el estudio de la incidencia del programa, aunque es de esperar que éste incida en otras variables relevantes del alumnado (rendimiento, relaciones interpersonales, autoconcepto, etc.). El programa está relacionado con cuatro ámbitos del desarrollo personal que ofrecen un marco sobre el que planificar y desarrollar las actividades: interdependencia, independencia, responsabilidad personal y responsabilidad social. Estas actividades mantienen una relación jerárquica, es decir, cada ámbito de desarrollo personal se construye sobre la base del anterior.

La investigación evaluativa propuesta constituye una variante del modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y de Rossi y Freeman (1989). Estos modelos, si bien contemplan los diferentes componentes de una intervención educativa, no articulan adecuadamente las variables de contexto y de entrada tal como creemos que

debiera darse en un estudio fundamentalmente holístico. El modelo que nosotros presentamos :

- Promueve el desarrollo del programa facilitando su perfeccionamiento progresivo.
- Ofrece una información continua y sistemática, procedente del contexto y de todas las fases del proceso de planificación y aplicación del programa y valoración de sus resultados, lo que favorece: la implicación del profesorado participante; la satisfacción de necesidades sentidas en el contexto educativo de cada institución; la mejor utilización de los recursos disponibles; una mayor comprensión del proceso de aplicación del programa.

El proceso de evaluación ha constado de las siguientes fases:

a) *Evaluación del contexto escolar y de las características del alumnado y el profesorado que participará en el programa a partir de las estrategias siguientes:*

- Observación participante en las aulas donde se aplicó el programa para conocer los modelos habituales educativos, de comunicación y disciplinares que los profesores participantes en la investigación suelen desarrollar. Se contrastaron con los modelos obtenidos en investigaciones precedentes y se valoró dónde se sitúan dentro de un enfoque intercultural.
- Entrevistas informales y semiestructuradas al profesorado para recoger las necesidades sentidas por éste ante la educación que se realiza en contextos multiculturales, las experiencias precedentes para dar una respuesta a tales necesidades, así como sus expectativas ante el programa.
- Análisis de documentos sobre el Centro (Proyecto Educativo) para conocer la conciencia de multiculturalidad que tiene la comunidad educativa.
- Recogida de información en las clases seleccionadas para comprobar cómo se sitúan los alumnos respecto a las variables sobre las que se esperaba incidir con el programa. Para ello se utilizó: aplicación de pruebas; entrevistas al alumnado; observación de las relaciones existentes.

b) *Evaluación del proceso*

En las sesiones formativas que se llevaron a cabo mensualmente con el profesorado participante se recogió:

- Los informes, comentarios y materiales que éstos aportaron para justificar avances y dificultades en el proceso.
- Los diarios semiestructurados que el profesorado elaboró después de cada sesión del programa de acción tutorial.
- Su participación con ideas nuevas, modificaciones al programa, etc.

Se estudió, en cada centro, la reacción que espontáneamente generó el proceso a través de entrevistas semiestructuradas a los cargos directivos y profesorado. A partir de toda esta información, y una vez analizada y reducida por los procedimientos habituales, se elaboró un informe utilizando los cuadros matriciales para condensar la información, los gráficos de flujo y el incidente crítico como ejemplificación del proceso.

### c) *Evaluación de resultados*

Para realizar esta evaluación, además de la información precedente, se incluyeron los datos de:

- Sesiones de observación participante, para comprobar la evolución de los modelos educativos, de comunicación y disciplinares, así como las relaciones interpersonales existentes en el aula, al concluir la aplicación del programa de acción tutorial.
- Nueva aplicación de algunos instrumentos utilizados en la evaluación inicial para medir la magnitud de los cambios.
- Las sesiones finales formativas con el profesorado: cómo manifestaba su nivel de satisfacción ante la experiencia y las reacciones de los compañeros/as, alumnado, padres, etc.
- Elementos que aparecían en los informes elaborados respecto a la evaluación: indicadores de avance, dificultades halladas, propuestas de cambio. El análisis de todo este material se realizó de forma similar al planteado en el punto anterior.

Los resultados de esta investigación evaluativa evidencian la incidencia del programa en el desarrollo de la identidad étnico cultural del alumnado y en el logro de un mayor nivel de cohesión y de integración en el aula, especialmente del alumnado magrebí. Los mayores logros se han conseguido en el profesorado participante, a pesar de que hubo diferentes niveles de implicación. Se mostraron satisfechos de la experiencia, ha aumentado su sensibilidad hacia la diversidad cultural y su compromiso con un enfoque intercultural.

### **Enfoque intercultural en los procesos de integración social e inserción sociolaboral: El Proyecto Epikouros**

El Proyecto Epikouros del Ayuntamiento de Barcelona representa un modelo de servicio específico de orientación para la inserción sociolaboral dirigido a personas procedentes de la inmigración exterior y con situación socioeconómica deficitaria. El proyecto pretendía responder a las necesidades peculiares que estas personas presentan en su proceso de inserción sociolaboral en la ciudad de Barcelona. Su finalidad era acercar a los colectivos, asociaciones y personas inmigrantes los distintos servicios de inserción sociolaboral normalizados del Ayuntamiento de Barcelona, a la vez que facilitar la coordinación y adaptación de éstos a las necesidades diferenciales que tiene esta población.

La finalidad del estudio evaluativo se centró en valorar los resultados y el impacto del proyecto en los términos siguientes: 1) evaluación de la eficacia del proyecto sobre las personas inmigrantes que fueron atendidas en el proyecto. Se analizó en qué medida se habían logrado los objetivos previstos respecto a los inmigrantes, qué utilidad tuvo el proyecto para estas personas y en qué medida las personas usuarias de los servicios específicos del proyecto se incorporaron a la red normalizada de utilización de los servicios de inserción sociolaboral municipales. 2) Valoración de la efectividad e impacto del proyecto sobre los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento de Barcelona. El estudio de evaluación se concretó en los siguientes objetivos:

- Valorar cómo había incidido el proyecto en el estado de opinión y sensibilidad entre los responsables de las asociaciones de los distintos colectivos de inmigrantes y en el personal técnico de los distintos servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento de Barcelona.

- Analizar los modelos de inserción sociolaboral para personas inmigrantes que se defienden en los distintos niveles (inmigrantes, asociaciones, técnicos y especialistas, etc.).

- Identificar las modificaciones que se debe plantear en los servicios del Ayuntamiento para hacerlos más receptivos a las características de estas personas y atender a las necesidades específicas que plantean los distintos colectivos de inmigrantes. Realizar una propuesta de modelo de inserción sociolaboral que tomara en consideración el aprendizaje y resultados obtenidos en el proyecto Epikouros.

Fue un estudio de evaluación externo y de carácter sumativo que se realizó una vez acabado el proyecto. Se ha realizado desde un enfoque descriptivo-interpretativo

en el cual era básica la reconstrucción de procesos. La parte descriptiva se obtuvo a partir de las opiniones de las personas que participaron en el proyecto, bien como usuarias bien como técnicos o responsables de asociaciones; y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacían de los significados atribuidos.

El plan de recogida de información se corresponde con una evaluación de naturaleza descriptiva, donde se toma en consideración los siguientes elementos:

– Identificación de las fuentes de información según los datos necesarios para responder a las cuestiones de evaluación del estudio: personas inmigrantes usuarias del proyecto, personal de los servicios normalizados de inserción sociolaboral, personal técnico del SOLI, los directores y gestores del proyecto y los responsables de los distintos colectivos de inmigrantes que participaron. También fueron fuentes valiosas de información el análisis de los «productos» y documentos generados por el proyecto.

– Selección de las muestras para cada una de las fuentes de información excepto para los responsables y gestores directos del proyecto y responsables de los colectivos y asociaciones de inmigrantes, que fueron tomados en consideración su totalidad. Se utilizaron distintas técnicas de muestreo: aleatorio estratificado para las personas inmigrantes (32 de un total de 200) y opinático por cuotas para los especialistas de los distintos servicios (22 técnicos de los servicios de un total indeterminado).

– Estrategias de recogida de información: la entrevista semiestructurada abierta constituyó la fuente fundamental de obtención de información. Se prepararon un total de siete guías de entrevistas atendiendo a las distintas fuentes de información. Se realizaron mediante entrevista personal y, en los casos permitidos, se llevó a cabo su grabación.

– Análisis de la información: se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo. Se utilizó el programa informático SPSS para el análisis descriptivo univariado y bivariado de los datos cuantitativos, y se usó el programa Etnograph para organizar y codificar los datos en el análisis de contenido de la información cualitativa.

Los resultados del análisis evaluativo pusieron de manifiesto los aciertos y errores del proyecto Epikouros. Pero lo más importante a destacar es la experiencia que se obtiene a partir del proyecto para desarrollar un modelo de atención y asesoramiento a la inserción sociolaboral que atienda a las necesidades particulares de las personas inmigrantes. Pueden destacarse algunos aspectos de interés como los siguientes:

– Respecto al diseño del proyecto: fue muy valorada por todos los implicados la concepción general del proyecto y los objetivos que perseguía. Si bien algunos elementos de planificación que debía haberse tenido en cuenta crearon posteriores difi-

cultades. Es muy importante en estos proyectos la fase de operativización y puesta en marcha, la preparación de las personas y el contexto en el que va a operar. Importantes dificultades que se dieron en su desarrollo tienen su origen en no realizar de forma sistemática y cuidada esta fase de implementación.

– Desarrollo del proyecto: si bien la aceptación y las reacciones de los implicados ante el proyecto fueron muy positivas, los problemas de coordinación entre los distintos servicios limitaron considerablemente sus resultados. Un problema importante del desarrollo fue concentrar los esfuerzos más en uno de sus objetivos que en otros; así, se dedicó mayor atención al seguimiento de las personas inmigrantes que en procurar establecer los canales de comunicación y coordinación que debería haber entre los distintos servicios.

– Resultados del proyecto: los efectos del proyecto han sido mínimos respecto a la normalización de la información y el uso de los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento entre las personas inmigrantes. Un efecto importante del proyecto, valorado muy positivamente, fue su contribución a sensibilizar a los distintos servicios del Ayuntamiento de la necesidad de atender las demandas de inserción sociolaboral de las personas inmigrantes. Esta sensibilidad se concreta, por una parte, en una mayor apertura de los servicios hacia esta población y, por otra, la necesidad de comenzar a plantear cambios y modificaciones que permitan su adaptación a las peculiaridades de aquella.

Como resultado de la experiencia de Epikouros el estudio evaluativo concluyó con una propuesta de un Modelo Funcional de Inserción Sociolaboral para la población inmigrante, caracterizado por ser un modelo integrador, facilitador de acceso a los distintos servicios municipales y de actuación sistemática.

Es un modelo que articula organizativa y funcionalmente los componentes esenciales del proceso:

– Un servicio de orientación y asesoramiento sobre la inserción laboral con unas funciones fundamentales de información, de asesoramiento y de orientación sólo en casos especiales.

– Los agentes derivantes formados por todas aquellas instituciones y entidades que actúan como fuentes de derivación de personas inmigrantes que demandan los servicios de inserción sociolaboral.

– Los servicios normalizados del ayuntamiento que proporcionan formación y recursos para la inserción sociolaboral.

– Una comisión coordinadora, formada por representantes de los agentes implicados, con la función de coordinar, hacer el seguimiento y evaluar las actuaciones.

## Técnicas e instrumentos de recogida de información elaborados o adaptados

Presentamos los instrumentos elaborados por el grupo de investigación en las diferentes líneas reseñadas en los apartados anteriores. Muchas de estas técnicas e instrumentos ya han sido publicados y algunos están en vías de publicación. Haremos la presentación siguiendo el orden por el que aparecen en este trabajo.

### *Dinámica de valores*

---

*Instrumento: Dinámica 1: Un mundo imaginario* (Adaptada de Trinidad Donoso, 1992)

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: El alumnado redacta un texto en el que describe qué clase de mundo le gustaría crear si llegara a un planeta nuevo y tuviera que organizarlo. ¿Qué pondría en ese mundo? ¿Cómo le gustaría que fuese?

*Instrumento: Dinámica 2: ¿Qué me gustaría ser?* (Adaptada de Trinidad Donoso, 1992)

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: El alumnado escribe en un papel todo cuanto quiera sobre cómo se ve a sí mismo en el futuro.

---

### *El test sociométrico*

---

*Instrumento: Test Sociométrico*

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: Se basa en las cuatro preguntas siguientes:

Pregunta de preferencia positiva: *De tus compañeros o compañeras de clase, ¿con quién o quienes te gustaría sentarte en el autobús cuando haceis una salida?*

Pregunta de percepción de preferencia: *¿Quién o quienes de tus compañeros o compañeras*

*Creéis que te han elegido a tí para sentarse contigo en el autobús cuando haceis una salida?*

Pregunta de rechazo: *¿Con quién o quienes no te gustaría sentarte en el autobús cuando haceis una salida?*

Pregunta de percepción de rechazo: *¿A quién o quienes crees que no les gustaría sentarse contigo en el autobús cuando haceis una salida?*

---

Dimensiones sociométricas base para la categorización:

- A. Nivel de expansividad positiva de las minorías hacia la clase.
- B. Nivel de receptividad del grupo clase hacia las minorías.
- C. Nivel de expansividad negativa de las minorías.
- D. Nivel de rechazo hacia las minorías por parte del grupo clase.
- E. Nivel de integración de las minorías en el grupo clase.
- F. Percepción de las preferencias de las minorías.
- G. Percepción de rechazos de las minorías.
- H. Realismo perceptivo de preferencias.
- I. Realismo perceptivo de rechazo.

Elaboración de categorías sociométricas: Las categorías elaboradas a partir de estas dimensiones sociométricas se encuentran publicadas en Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1998).

---

#### *Escala de Actitudes*

---

Instrumento: Escala de actitudes hacia la Educación Multicultural para el profesorado de Educación Primaria

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: Los 24 ítems de la escala miden las siguientes dimensiones

- *Efectos que produce la Educación Multicultural en el alumnado.*
- *Efectos que produce la Educación Multicultural en el profesorado.*
- *Efectos que se producen en el trabajo en el aula.*
- *Papel de la Escuela.*
- *Efectos globales de la Educación Multicultural.*

Instrumento: Escala de actitudes hacia la Educación Multicultural para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Este instrumento es una adaptación de la escala anterior. Mide las 4 primeras dimensiones. Es un instrumento inédito.

---

---

*Entrevista al profesorado*

---

Instrumento: Guía de entrevista para el profesorado de Educación Primaria sobre su práctica en aulas multiculturales.

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: Las preguntas de la guía se agrupan en las siguientes dimensiones:

1. Proceso de adscripción de las diferentes minorías a las aulas.
  2. Planificación inicial de las actividades escolares.
  3. Naturaleza de la intervención individualizada que presta el profesorado al alumnado de las minorías y grado en que hace un planteamiento educativo multicultural a nivel de aula durante el curso.
  4. Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones educativas multiculturales.
  5. La relación profesorado-familias.
  6. Valoración general de la experiencia como profesor o profesora de un aula multicultural.
  7. Percepción del profesorado sobre los atributos que caracterizan a cada minoría presente en el aula.
- 

*Entrevista a las familias del alumnado de las minorías*

---

Instrumento: Guía de entrevista familiar.

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: Las preguntas de la guía se agrupan en las siguientes dimensiones:

- ◆ *Datos descriptivos y de identificación de la familia.*
  - ◆ *Proyecto migratorio.*
  - ◆ *Características y situación laboral.*
  - ◆ *Conocimiento y relación de la familia con la comunidad.*
  - ◆ *Valores y estereotipos culturales.*
  - ◆ *Nivel de integración y actitudes hacia la escuela.*
  - ◆ *Problemáticas educativas de los hijos e hijas y grado de satisfacción con el centro.*
-

---

*Guía de observación*

---

Instrumento: Guía de observación del contexto escolar

Autores: Bartolomé, M., Del Campo, J, Del Rincón, D., Sandín, M.P.

Año: 1993

Localización: Bartolomé y otros (1997)

Descripción del contenido: su objetivo es detectar los elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad. La guía responde a los siguientes apartados:

1. Elementos del contexto: caracterización de la zona donde está inscrito el centro.
  2. Características de la comunidad escolar.
  3. Características del centro.
  4. Conciencia de la realidad multicultural por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
  5. Relaciones: acogida, clima, relaciones familia-centro.
  6. Proyecto educativo, Reglamento de Régimen Interno y Proyecto Curricular de Centro.
  7. Plan general de actividades del centro.
  8. Política y realidad lingüística del centro.
  9. Organización real del tiempo y del trabajo.
- 

---

*Entrevista al Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*

---

Instrumento: Guía de entrevista al profesorado de Educación Secundaria

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1996

Localización: Inédita

Descripción del contenido: Las preguntas de la guía se agrupan en las siguientes dimensiones:

1. Nivel académico del alumnado: calificaciones, ritmo de aprendizaje, rendimiento general, refuerzos.
  2. Expectativas Académica del profesorado respecto al alumnado.
  3. Nivel de integración del alumnado.
  4. Percepción del profesorado de las expectativas académicas de los padres respecto a sus hijos e hijas.
  5. Factores que favorecen y dificultan el aprendizaje del alumnado de las minorías.
  6. Criterios de evaluación de los aprendizajes.
-

*Identidad étnica y aculturación*


---

Instrumento: Cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia

Autoras: F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez

Año: 1997

Localización: Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera, 1998

Descripción del contenido: Las preguntas del cuestionario se agrupan en las siguientes dimensiones:

---

*VARIABLES EXTERNAS*

## LENGUAJE:

- Identificación de la lengua familiar.
- Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social.
- Nivel de dominio de las lenguas.
- Lengua de expresión de sentimientos.

RELACIONES DE AMISTAD: Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos.

FUNCIONALIDAD DEL GRUPO ÉTNICO: Nivel de conocimiento y participación en centros o asociaciones del propio grupo y de otros grupos.

MASS MEDIA: Audición emisoras de radio.

TRADICIONES ÉTNICAS: Contenido étnico de las conversaciones con su familia.

*VARIABLES INTERNAS*

## DIMENSIÓN COGNITIVA:

- Conocimiento de los valores del grupo étnico y de otros grupos.
- Autoimagen e imagen del propio grupo y otros: estereotipos.
- Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros.
- Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro.

## DIMENSIÓN AFECTIVA:

- Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.
- Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.
- Simpatías y preferencias asociativas por su propio grupo u otros.
- Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico y otros.

## DIMENSIÓN MORAL:

- Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo y otro.
-

## Nuevas líneas de investigación

La investigación actual recoge los planteamientos recientes de la Educación Intercultural que se enmarcan dentro de un enfoque más global de educar para una ciudadanía multicultural. Esta línea pretende comprender los procesos desarrollados en el ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes y los cambios que se producen en este ejercicio presumiblemente asociados al origen cultural, país, lengua, religión, género, nivel socioeconómico, etc., y las propuestas de nuevas estrategias de intervención que se elaborarán a la luz de las necesidades formativas detectadas.

Con esta investigación se intenta dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué cambios se están produciendo en el paulatino acceso al ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes que viven en contextos multiculturales europeos? ¿Qué dificultades o facilidades experimentan para participar realmente? ¿Cuál es su sentimiento de pertenencia a una comunidad política? ¿Cuál es su comprensión de los derechos y responsabilidades ligados a la ciudadanía europea? ¿A qué valores son sensibles? ¿Están relacionados esos cambios con su origen cultural, género, lengua, etc.? ¿Qué necesidades formativas se derivan del estudio anterior?

El abordaje del problema de investigación se llevará a cabo a través de diversas metodologías que nos permitan un acercamiento extenso y, a la vez, profundo a la realidad estudiada. Se combinarán estrategias de investigación cuantitativas y cualitativas para facilitar progresivamente la comprensión del problema. También se utilizarán diversas fuentes de información (estudiantes, profesorado, padres y madres, personas vinculadas a la educación, documentos, etc) que ofrezcan una visión complementaria y enriquecedora de los problemas planteados.

## Notas

1. Forman parte del Grupo de investigación, además de las autoras del artículo, los siguientes profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona: Jaume del Campo, Trinidad Donoso, Marta Sabariego, M<sup>a</sup> Paz Sandín, como investigadores, y Assumpta Aneas, Pilar Folgueiras, Ines Massot y Ruth Vila como colaboradoras.
2. Al final de este artículo se incluye un apartado con la descripción de las técnicas e instrumentos elaborados para las investigaciones realizadas.
3. Ver epígrafe de instrumentos y técnicas.
4. La descripción de la escala está en el epígrafe de instrumentos y técnicas.

5. Ver epígrafe de instrumentos y técnicas.
6. Ver epígrafe de instrumentos y técnicas.
7. En el epígrafe de instrumentos y técnicas se presenta el contenido y la pauta para el estudio del contexto.
8. El test sociométrico es el mismo que se aplicó en Primaria y el contenido de la entrevista se presenta en el epígrafe de instrumentos y técnicas.

## Referencias

- Aboud, F.E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. En J.S. Phinney y M.J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and Development*. Newbury Park, California: Sage (pp. 32-55).
- Bagley, C., Verma, G.K. y Mallick, K. (1982). The comparative structure of self-esteem in British and Indian adolescents. En G.K. Verma y C. Bagley (Eds.), *Self-concept, achievement and multicultural education*. London: MacMillan Press (pp. 212-226).
- Banks, J.A. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Educations*, 4, (1), 133-144.
- Banks, J.A. y Linch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston
- Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En C. Jiménez (coord) *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson (pp. 53-87).
- Bartolomé, M. (1992). *Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II. Salamanca: Imprenta Provincial (pp. 647-674).
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., Del Rincon, D. y Rodriguez, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*. 23, 15-92.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Del Campo, J., Del Rincon, D., Marin, M.A., Rodriguez, M., y Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (1997) L'education interculturelle en Catalogne, *Revista Carrefours de l'Education*, 4, julio-diciembre, 96-131.

- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (1998). La educación multicultural. *Enciclopedia de Educación*. Barcelona: Oceano, pp 1466-1493.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (2000). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol 17, 2, 39-81
- Buxarrais, R. y otros. (1991). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (1998). Analisis del nivel de integración de las minorías étnicas en el aula y de la actitud del profesorado hacia la educación multicultural. En *Educación Multicultural para la Paz*. Ceuta: Algaída, pp 191-201.
- Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, vol 16, 1, 27-45.
- Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M.A. Essomba (Coor) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó (pp. 75-81).
- Donoso, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Espin, J.V., Marin, M.A., y Rodriguez, M., Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 315, 227-250.
- Ethier, K.A. y Deaux, K. (1994). Negotiating social identity when contexts change: Maintaining identification and responding to threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 243-251.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Isajiw, W.W (1990). Ethnic-Identity retention. En R.Breton; W.W.Isajiw; W.E. Kalbach y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1995) *Catalunya davant l'educació multicultural*. Temps d'Educació, 13.pp161-177
- Le Compte, M. y Preissle, J. con la col. de Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. 2º Ed. ref.. S. Diego: Academic press. Inc.
- Leurin, M. (1987). Multicultural education within European traditions. En M. Galton y A. Blyth (eds) *Handbook of Primary Education in Europe*. Londres: Fulton Pb y Council of Europe (pp. 354-368).

- Marcelo, C. (1992). *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Imprenta Provincial (pp 501-535).
- Marin, M.A., Rodríguez, M., Cabrera, F., y Espin, J.V. (1997). Los valores del alumnado inmigrante en aulas multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, 243-258.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- Navarro, J.M. (Coor) (1994). *Análisis crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Papers de treball. Materials experimentals.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. En *Consejo de Cooperacion Cultural del Consejo de Europa*, Proyecto nº 7. Cuaderno 65. Fundacion Encuentro (pp. 47-158).
- Phinney J.S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13) 2, 193-208.
- Riesman, F. (1974). *Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares*. B.Aires:Tiempo Contemporáneo.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espin, J.V., Marin, M.A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 1, 103-124.
- Rossi H.P.y Freeman H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. Mexico: Trillas.
- Rotheram, M.J. y Phinney, J.S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. En J.S. Phinney y M.J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and Development*. Newbury Park, California: Sage (pp. 10-28).
- Sandín, M.P. (1995). *El desarrollo social y personal del alumnado de primaria en un contexto multicultural: una propuesta de innovación educativa desde la investigación-acción*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Guía para el profesorado*. Barcelona: Laertes.
- Siccone, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sleeter, C.E. y Grant, C.A. (1991). Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. En C. Sleeter (Ed) *Empowerment though multicultural education*. New York: State University of New York Press.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Stufflebeam L.D. y Shinkfield J.A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós.M.E.C.