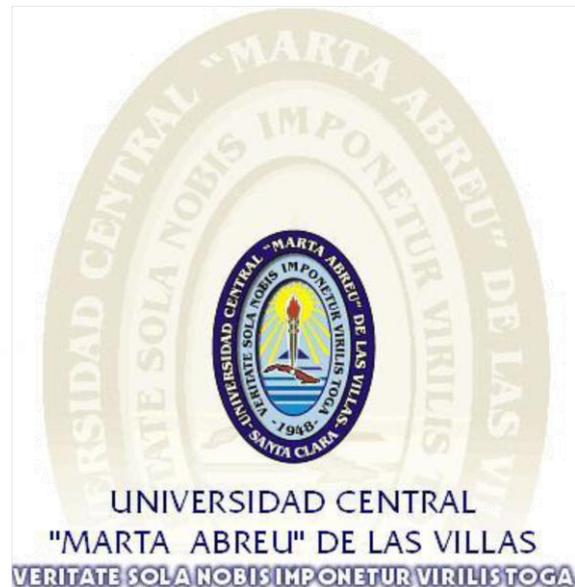


Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social



Trabajo de Diploma

**Integración intercultural como proceso subjetivado:
estudio en grupos escolares de la Universidad Central
“Marta Abreu” de Las Villas**

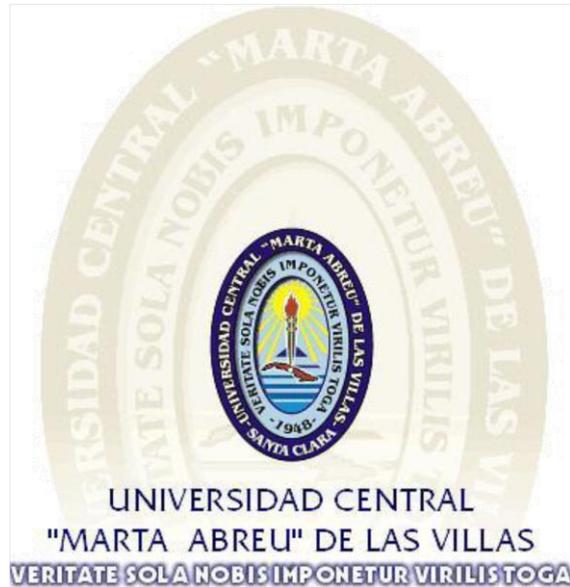
Autora: Yoania Lisandra Pérez Martínez

Tutores: Dr. C. Isaac Irán Cabrera Ruiz

Lic. Diana Rosa González Rodríguez

Santa Clara
2016-2017

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social



Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciatura en Psicología

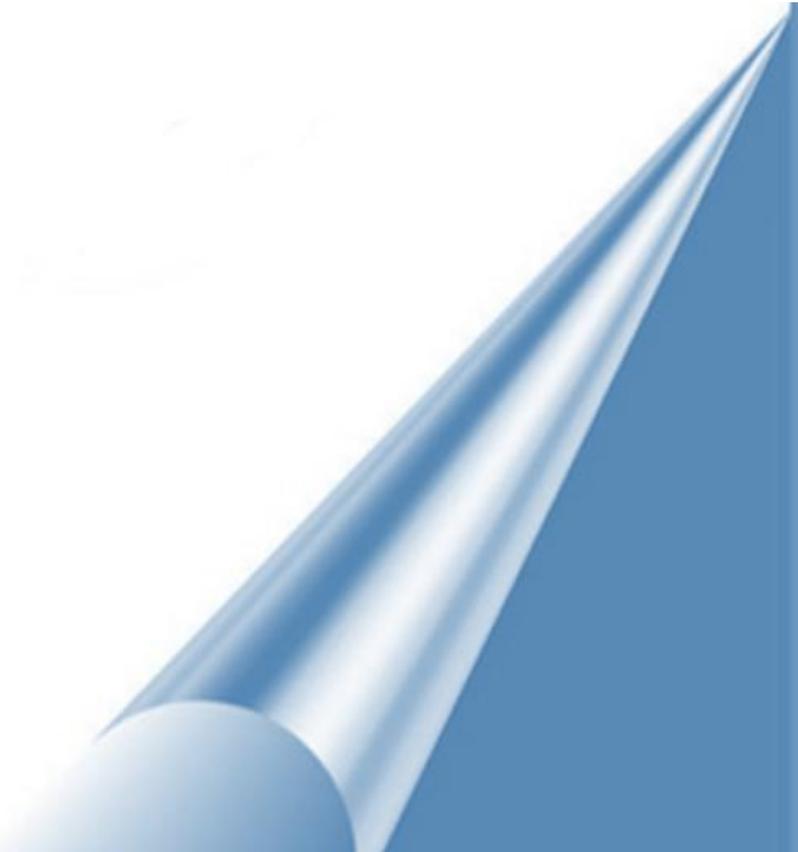
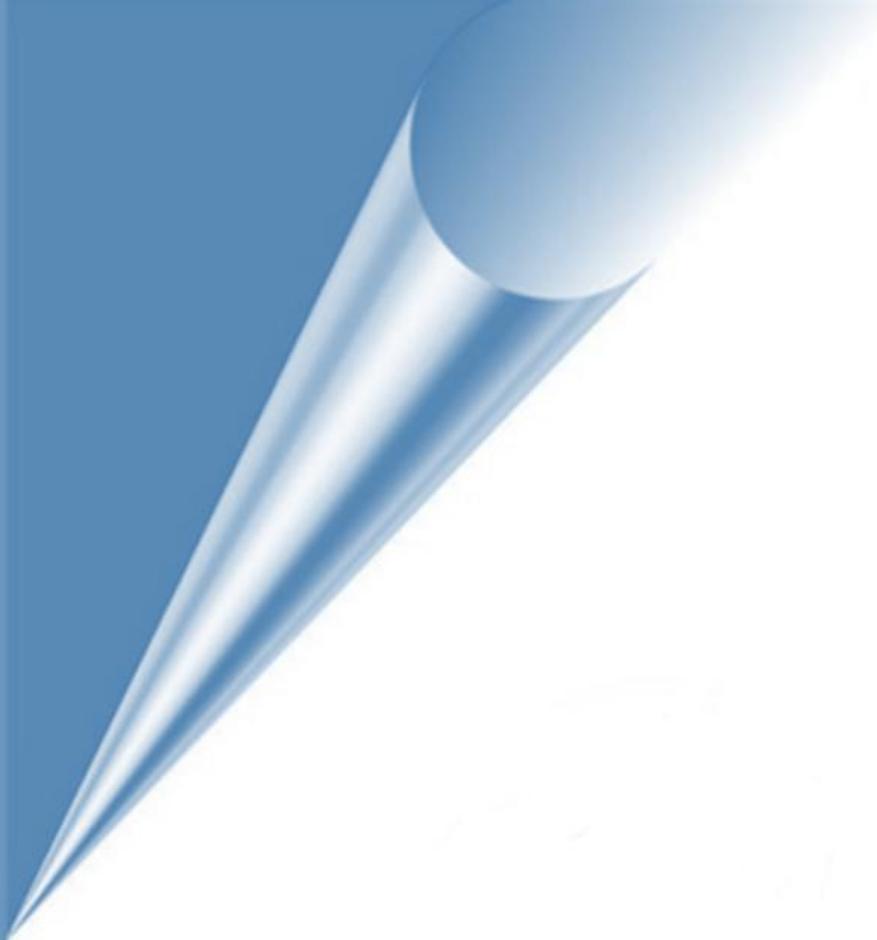
Integración intercultural como proceso subjetivado:
estudio en grupos escolares de la Universidad Central
“Marta Abreu” de Las Villas

Autora: Yoania Lisandra Pérez Martínez

Tutores: Dr. C. Isaac Irán Cabrera Ruiz

Lic. Diana Rosa González Rodríguez

Santa Clara
2016-2017



Sxergo

Exergo

“Hay una gran diferencia entre afirmar que existe una realidad y conocerla”.

Henri. Atlan, 1993

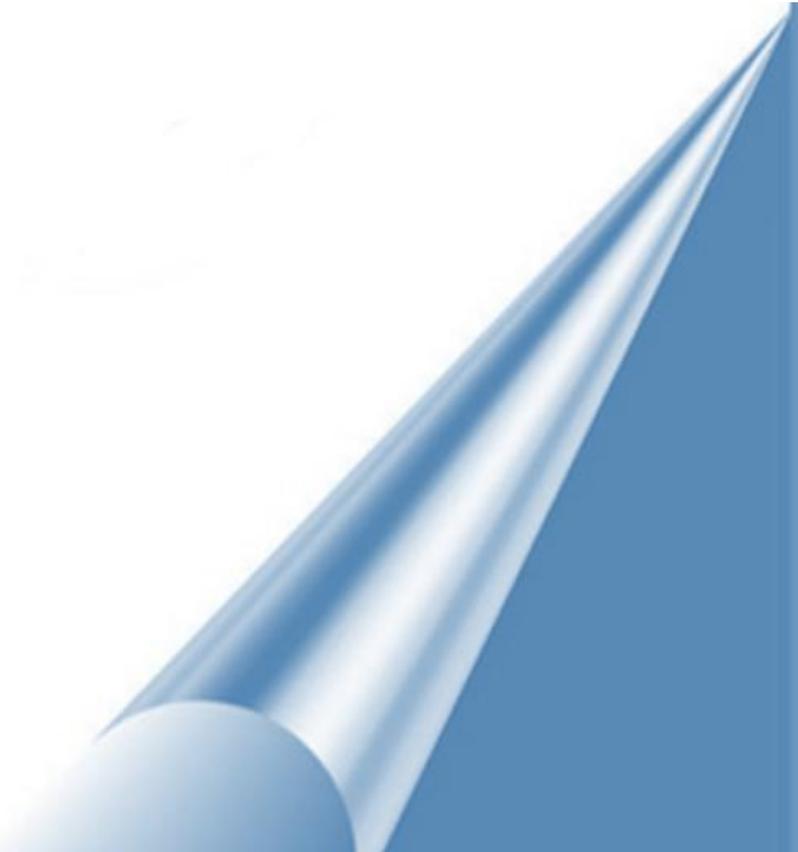
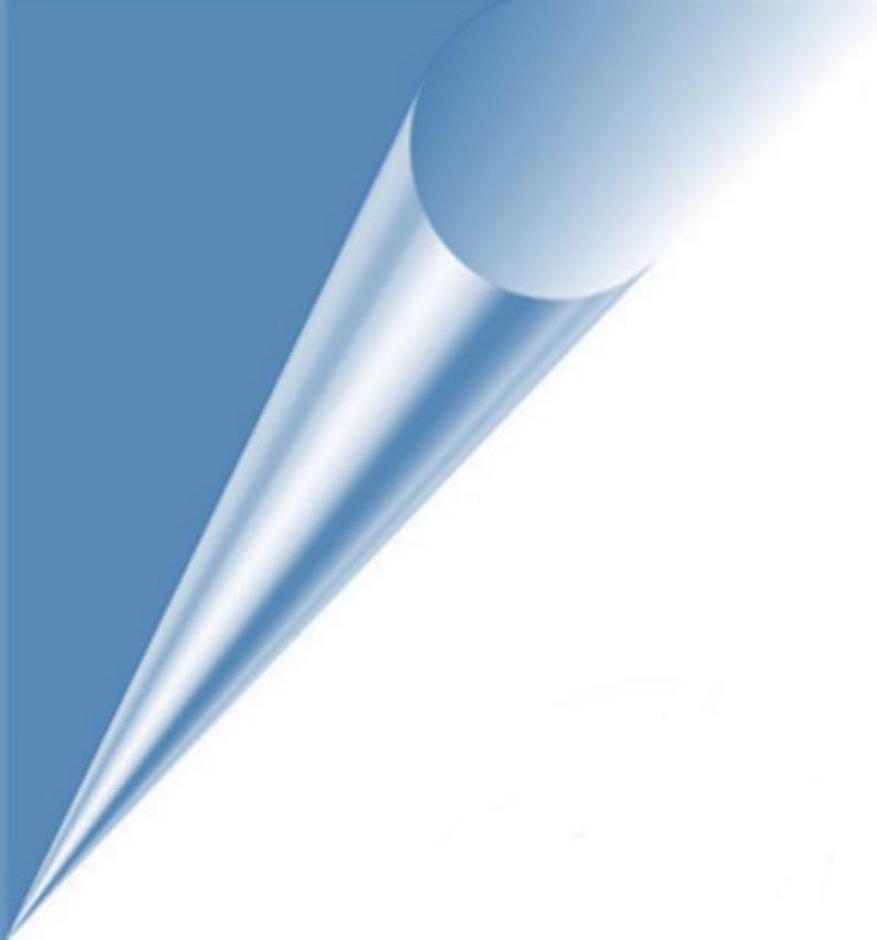
The image features a white background with two blue pen nibs. One nib is in the top-left corner, pointing towards the center. The other is in the bottom-right corner, also pointing towards the center. The nibs have a metallic, reflective appearance with highlights and shadows. In the center of the page, the word "Dedicatoria" is written in a black, gothic-style font. The letter "D" is highly decorative with intricate flourishes. The rest of the word "edicatoria" is in a simpler, blackletter-style font.

Dedicatoria

Dedicatoria

A mi Titi, por hacerme valorar la dicha de los pequeños momentos.

A mis abuelos por ser la raíz más fuerte de mis proyectos de vida.



AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

A mis excelentes tutores:

- ✚ Isaac, por disfrutar la investigación en todo su proceso y por su humana conducción.
- ✚ Diana por su apoyo profesional, entrega firme e incondicional en nuestro gran reto investigativo.

A mi mamá por constituir mi más firme paradigma, ejemplo de abnegación y amor ante cada experiencia de la vida.

A mi papá por apoyarme durante estos años.

A mi hermano, por su ejemplo y firmeza.

A toda mi familia, por su sabia educación, por permitirme ser quien soy.

A mis profesores de siempre, que con su educación y constancia labraron mi camino hacia la profesionalidad.

A Daisy Varona, mi primera inspiración en la Psicología.

A todos aquellos que creyeron y forjaron mi camino profesional y personal, con la esperanza de vivir por una sola razón (de locuras automáticas).

A los grandes amigos que conocí hace 5 años, con el anhelo de gratos reencuentros, en especial a Neilyn por su picardía incesante, a Emerson por su amistad incansable.

A Miguel Ángel por su apoyo durante este tiempo.

A otros amigos que, aunque más distantes de esta profesión, hicieron de mi estancia en la UCLV un enorme caudal de gratos momentos: Maruchi, Taimí, Cantillo, Michel, César, Dennier, Lachy....

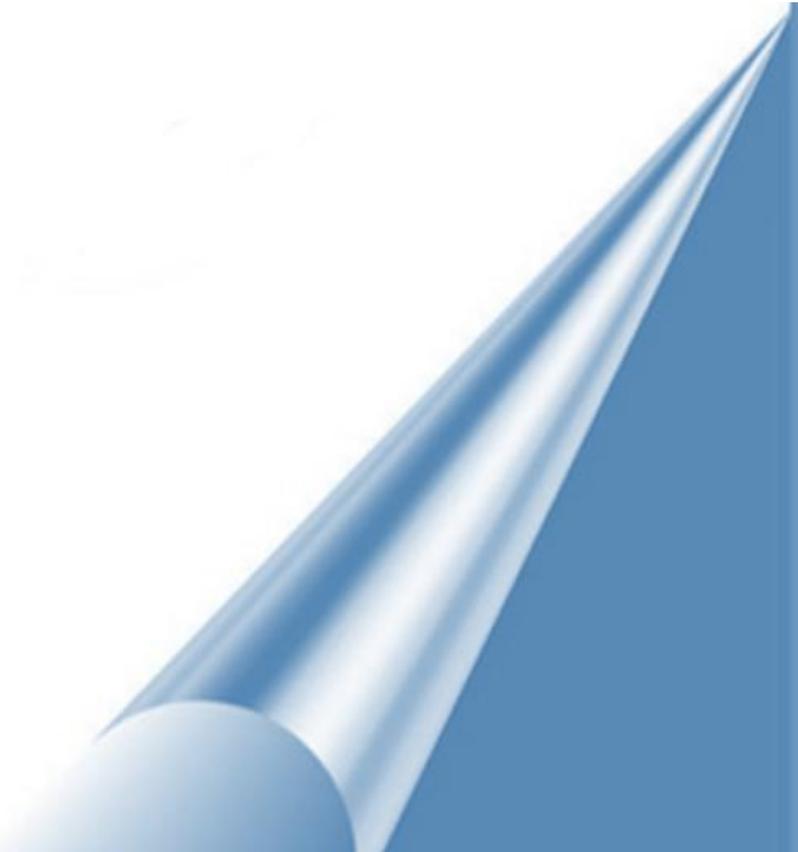
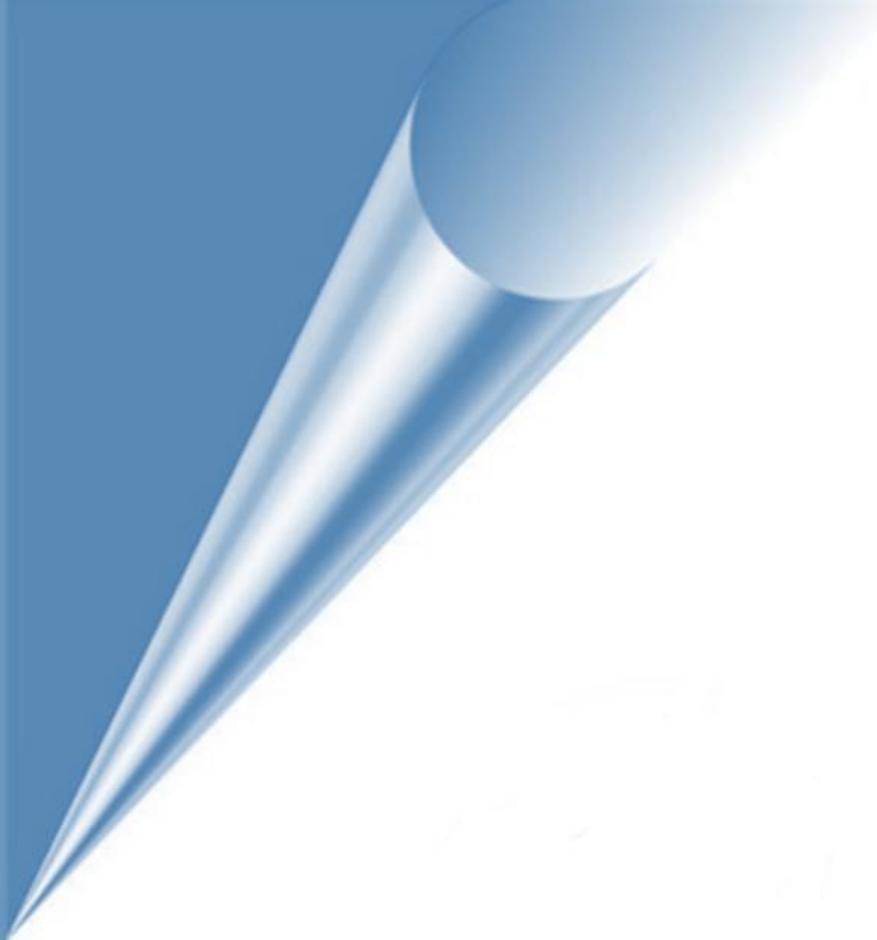
A Rosario, por su atención y amistad durante todo este tiempo.

A Regla, por su más sincera contribución y apoyo.

A los estudiantes y profesores que contribuyeron incondicionalmente en esta investigación, sin ustedes esta tarea no hubiese alcanzado tales resultados.

A todos lo que de una forma u otra permitieron la realización de la investigación pues, sin miedo a equivocarme, sería interminable esta lista,

A todos, mis más sinceros agradecimientos.



Resumen

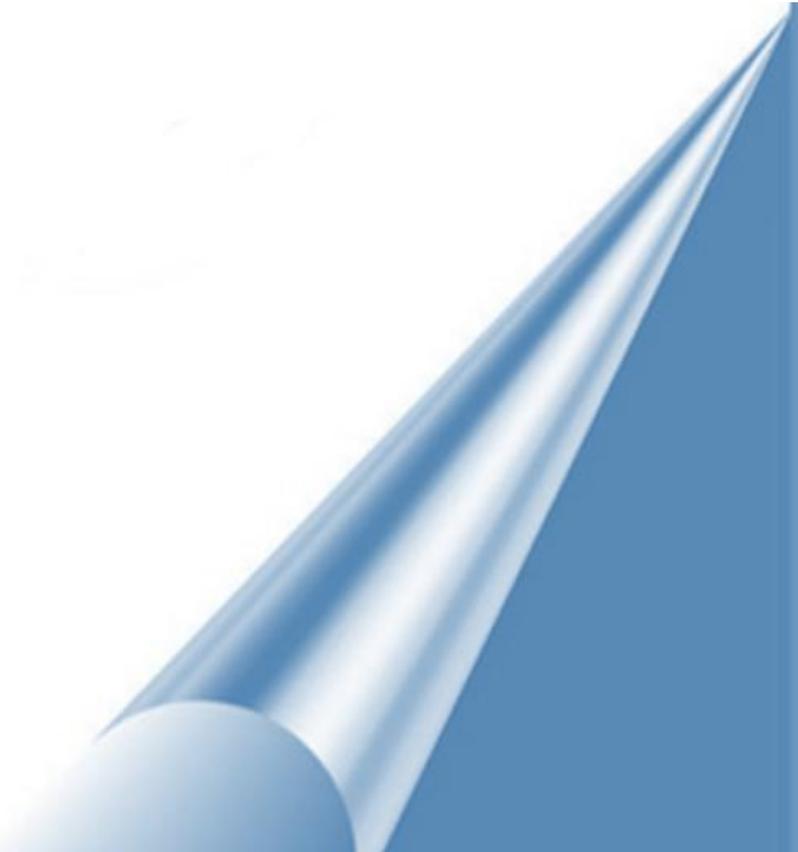
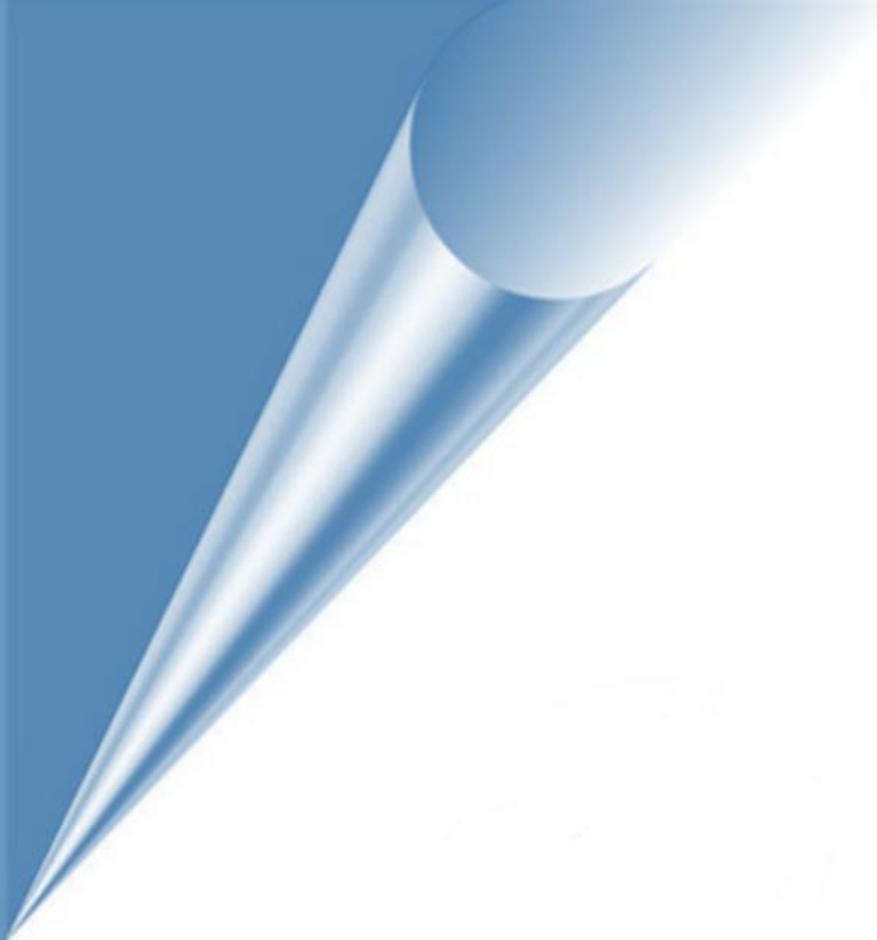
Resumen

La integración intercultural se desdobra en procesos complejos de gran trascendencia social, su estudio en el contexto de la Educación Superior constituye un reto desde la Psicología Social, precisamente por ser un tema en torno al cual giran problemáticas sociales, culturales y educativas actuales. Las falencias investigativas desde un Enfoque Histórico-Cultural que permitan comprender la mediación de las configuraciones subjetivas en las dinámicas de integración en el contexto universitario motivaron el presente estudio. Se concibió como objetivo general producir la configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Se precisó de exigencias epistemológicas y metodológicas de la investigación cualitativa constructiva-interpretativa. Se emplearon como técnicas e instrumentos para el estudio de la integración intercultural el análisis de documentos, la entrevista semi-estructurada, el completamiento de frases, el test sociométrico, el grupo de enfoque, la observación y la triangulación. El proceso constructivo-interpretativo de la información se basó en el análisis de contenido apoyado en el Atlas.ti.

Los principales resultados obtenidos se construyeron en un modelo teórico comprensivo de la configuración subjetiva de la integración intercultural a partir de la construcción de núcleos de sentido definidos como reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, el grupo escolar en los procesos de integración intercultural y dinámica de las relaciones interculturales, los cuales articularon formas dinámicas de organización subjetiva expresadas en estereotipos, prejuicios, percepciones sociales y atribuciones.

Palabras claves: integración intercultural, grupo escolar, configuraciones subjetivas, núcleos de sentido, formas dinámicas de organización



Abstract

Abstract

Intercultural integration unfolds in complex processes of great social importance, its study in the context of Higher Education is a challenge from Social Psychology, precisely because it is an issue around which current social, cultural and educational problems revolve. Research failures from a Historical-Cultural Approach that allow understanding the mediation of subjective configurations in the integration dynamics in the university context motivated the present study. It was conceived as a general objective to produce the subjective configuration of intercultural integration in school groups of the "Marta Abreu" Central University of Las Villas.

It required epistemological and methodological demands of constructive-interpretive qualitative research. Document analysis, semi-structured interview, phrases completion, sociometric test, focus group, observation and triangulation were used as techniques and instruments for the study of intercultural integration. The constructive-interpretative process of the information was based on the content analysis supported in the Atlas.ti.

The main results obtained were built on a comprehensive theoretical model of the subjective configuration of intercultural integration based on the construction of sense nuclei defined as recognition of personal qualities in the processes of intercultural integration, the school group in the processes of intercultural integration And dynamics of intercultural relations, which articulated dynamic forms of subjective organization expressed in stereotypes, prejudices, social perceptions and attributions.

Key words: intercultural integration, school group, subjective configurations, sense nuclei, dynamic forms of organization

Índice

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1 Integración intercultural en grupos escolares	5
1.1 Las relaciones interculturales desde enfoques psicosociales: antecedentes y precisiones teóricas.....	5
1.2 Integración social: antecedentes y aplicación a las relaciones interculturales	12
1.3 Subjetividades que se configuran y median las dinámicas de integración intercultural en el grupo escolar.....	18
CAPÍTULO 2 Proceso de investigación cualitativa con enfoque constructivo interpretativo en el estudio de la configuración subjetiva de la integración intercultural	28
2.1 Exigencias epistemológicas y metodológicas en el estudio de la configuración subjetiva desde la perspectiva cultural-histórica de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	28
2.2 Trabajo de campo para el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	32
2.2.1 Contexto de investigación e inmersión en el campo.....	32
2.2.2 Selección de los participantes	34
2.3 Instrumentos para el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	37
2.4 Estrategia para el proceso de construcción e interpretación de la información.....	43
2.5 Criterios de calidad en el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	46
CAPÍTULO 3 Configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	49
3.1 Configuración subjetiva de la integración intercultural en estudiantes de 2do año de Licenciatura en Derecho	49
3.2 Configuración subjetiva de la integración intercultural en estudiantes de 3er año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica	54

3.3 Información colateral.....	61
3.4 Discusión	65
Conclusiones	72
Recomendaciones	74
Referencias bibliográficas.....	76
Anexos	90

The page features two decorative blue pen nibs, one in the top-left corner and one in the bottom-right corner, pointing towards the center. The nibs are rendered with a gradient and a shadow effect, giving them a three-dimensional appearance. The background is a light, off-white color with a subtle, faint watermark of a pen nib in the center.

Introducción

Introducción

La presencia de culturas diferentes por su origen caracteriza la dinámica social de la humanidad en la contemporaneidad. Dada su complejidad y trascendencia social, son múltiples las investigaciones motivadas en el estudio de las relaciones entre culturas diversas en contextos educativos y comunitarios fundamentalmente.

Las relaciones interculturales, como relaciones sociales específicas, son abordadas por las Ciencias Sociales, debido a la presencia cada vez más significativa de diversas culturas en las sociedades actuales y su impacto en las dinámicas sociales, culturales y educativas. La emergencia de las relaciones interculturales ha sido comprendida desde enfoques asimilacionistas, multiculturalistas e interculturalistas como modelos sociopolíticos para el estudio y la comprensión de la naturaleza de las relaciones sociales entre culturas diversas.

La interculturalidad resulta un proceso de interrelación cultural en el que sus miembros deben mantener una actitud activa en la comunicación e interacción para un enriquecimiento mutuo, es decir, sobre la base de una reciprocidad de perspectivas culturales. El estudio de la interculturalidad y su expresión en el funcionamiento social constituye un eje teórico sistematizado por diferentes autores desde su aproximación a contextos educativos, se destacan entre ellos Bell (1989), Malgesini & Jiménez (1997), Dietz & Mateos (2009), Ovejero (2012) y Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016).

En el marco de la Psicología Social, el estudio de la interculturalidad implica la comprensión de las relaciones interculturales desde teorías psicosociales como la teoría de los conflictos reales asociada al comportamiento intergrupal (Sherif, 1966; Capozza y Volpato, 2004 y Blanco, Caballero y de la Corte, 2005), y la teoría de la identidad social orientada a la conciencia de pertenencia a una o varias categorías sociales (Tajfel, 1969) y (Capozza y Volpato, 2004). De ahí que, el reconocimiento de la interculturalidad en los grupos sea abordado desde la pertenencia grupal y las relaciones que se dan en ella como dimensiones fundamentales. La Psicología constituye un terreno disciplinar que se enfoca, además, a la comprensión de los procesos grupales y las dinámicas subjetivadas socialmente que median en las relaciones interculturales.

La comprensión del grupo intercultural y sus relaciones en los procesos de integración requiere la consideración de la participación efectiva tanto de los sujetos como grupos en el

funcionamiento de la vida social (Domínguez y Castilla, 2010). Los procesos integracionistas, por tanto, se conciben con un carácter inclusivo y participativo como elementos consustanciales al funcionamiento del grupo.

La integración intercultural se entiende, desde estos referentes, como procesos de readaptación mutua en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a partir de los cambios necesarios para que las relaciones interculturales resulten verdaderamente integracionistas (Giménez, 2010). Desde esta concepción debe comprenderse la integración intercultural como procesos activos de interacción, participación y ejercicio de roles, según refieren Piontkowsky, Florack, Hoelker & Obdržálek (2000) y Azurmendi (2003).

Pese a la existencia de investigaciones científicas en el estudio de la integración intercultural, se presentan carencias desde el punto de vista teórico y metodológico y se identifica una tendencia en las investigaciones hacia perspectivas relacionadas con la integración educativa, la cual se manifiesta con mayor sistematización teórica en la consideración de la atención inclusiva a estudiantes con culturas de origen diferente.

La Educación Superior Cubana constituye actualmente, un espacio en el que confluyen culturas diversas según su origen, por lo que resulta en un contexto de diversidad cultural. Por su importancia, autores como Cabrera (2011); Rodríguez-Fleites (2015) y Rodríguez-González (2015) han prestado especial significación a su estudio, ofreciendo fundamentos teóricos y metodológicos en relación a la interculturalidad desde el ámbito educativo.

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por las características del sistema de estudio, resulta un contexto social en el que emergen relaciones interculturales en el proceso de formación y superación profesional. La inclusión de estudiantes extranjeros a la Educación Superior deviene desde el año 1961 hasta la actualidad, existiendo 332 estudiantes de 16 nacionalidades en el actual curso académico, distribuidos en 32 carreras universitarias.

La coexistencia de diversas culturas en los grupos escolares de la comunidad universitaria presenta dificultades centradas en la emergencia de contactos enriquecedores entre estudiantes extranjeros y cubanos, dentro y fuera de la situación escolar. Se identifica, además como **situación problemática**, la emergencia de estereotipos configurados en torno a sí mismos y a otros grupos etnoculturales, sustentados en atributos personales, características físicas, tradiciones y comportamientos del grupo intercultural de connotación desfavorable para las

relaciones interculturales, según los resultados investigativos de Rodríguez-Fleites (2015) y Rodríguez-González (2015). Además, se evidencia la existencia de problemáticas asociadas a la formación de equipos para la realización de las actividades académicas, así como pocas interacciones entre los grupos culturales.

El estudio de la interculturalidad en el contexto universitario desde “las formas de subjetividad social que se producen como efecto y devienen facilitadores de la identificación y diferenciación” ha sido desarrollado por Rodríguez- González (2015, p.10) y Rodríguez-Fleites (2015). Estos estudios muestran como principal propósito develar los estereotipos como forma dinámica organizativa configurada en estudiantes cubanos y extranjeros respectivamente. Sin embargo, no se identifican en la Psicología Social, estudios relacionados con la integración intercultural desde un Enfoque Histórico-Cultural que permitan comprender la mediación de las configuraciones subjetivas en las dinámicas de integración en el contexto universitario.

Las falencias en la comprensión de la integración intercultural desde la perspectiva de la Psicología Social constituyen una motivación para formular el siguiente **problema científico**: ¿Cuáles subjetividades generan inteligibilidad respecto la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?

Para dar respuesta a la interrogante planteada se concibe como **objetivo general**: producir la configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La formulación del problema y el objetivo de la investigación orientaron la elaboración de los siguientes **objetivos específicos**:

1. Develar las formas dinámicas de organización de sentidos subjetivos que configuran la integración intercultural en los grupos escolares.
2. Definir los núcleos de sentido que organizan la configuración subjetiva de la integración intercultural en los grupos escolares.

La novedad científica de la investigación radica en el estudio de la integración intercultural desde la subjetividad en grupos escolares. Se precisa desde un Enfoque Histórico-Cultural que permite comprender las formas dinámicas de organización que median estas relaciones. Los sentidos subjetivos se articulan en la producción de un modelo teórico comprensivo que

permite develar las configuraciones subjetivas a partir de indicadores que se organizan en los núcleos de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, el grupo escolar en los procesos de integración intercultural y dinámica de las relaciones interculturales.

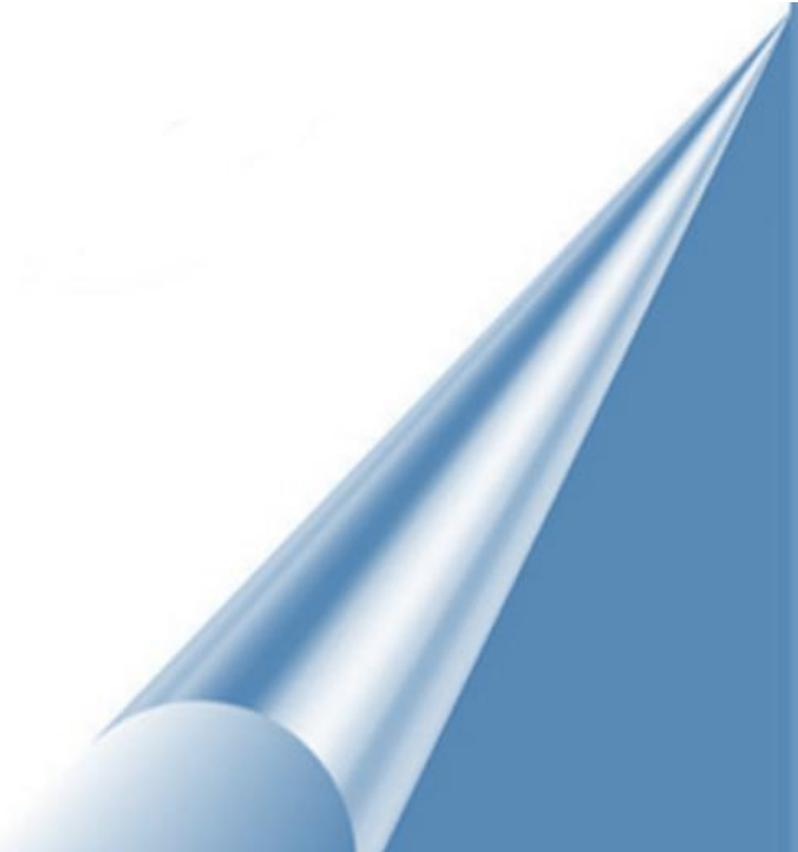
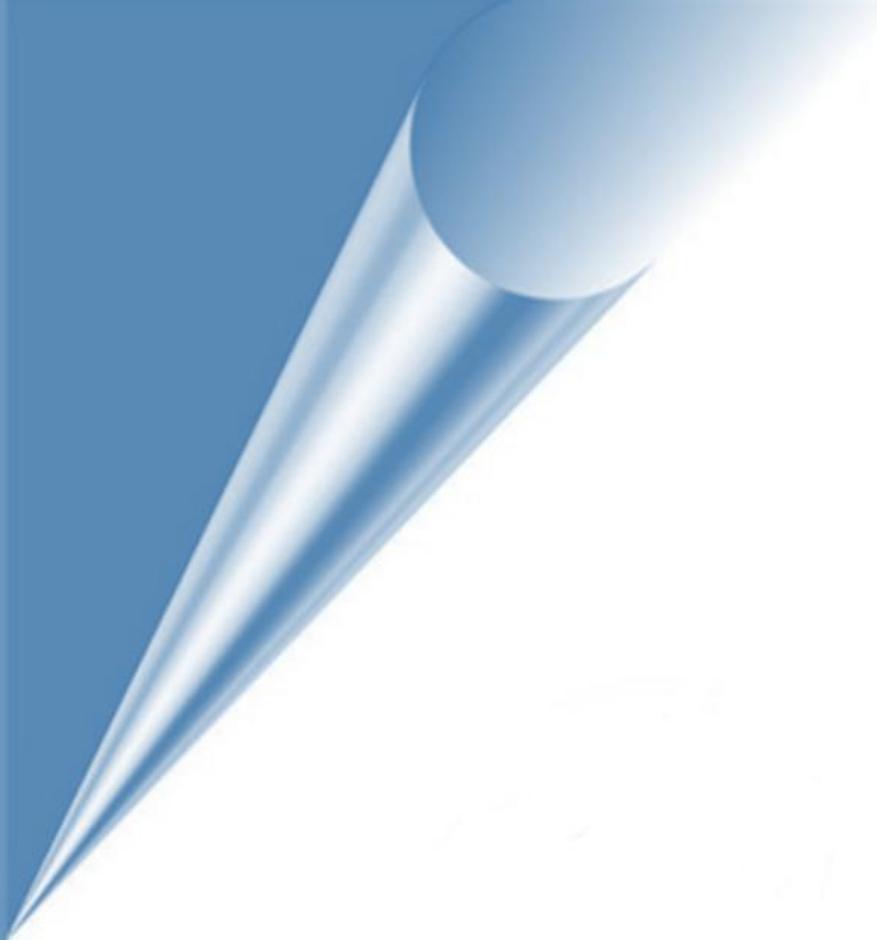
El aporte metodológico y práctico de la investigación se evidencia en la elaboración de instrumentos que permiten estudiar la integración intercultural desde sus configuraciones subjetivas sociales. Los instrumentos creados para tales fines son, el protocolo de actividad grupal para la creación del escenario de investigación como primer momento de un clima dialógico, de confianza e interés esenciales para la participación de los estudiantes; el completamiento de frases para la exploración de la integración intercultural en el grupo escolar, el cuestionario sociométrico, el programa del grupo de enfoque para la exploración de procesos de integración intercultural en grupos escolares y los protocolos de observación a procesos grupales y a formas de actividad de la docencia.

El informe de investigación consta en su memoria escrita de 3 capítulos que abordan fundamentos teóricos, posicionamiento metodológico y el proceso constructivo-interpretativo de la información, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

En el capítulo 1 se presentan los referentes teóricos que guían la comprensión de la integración intercultural a partir de los sentidos subjetivos que se configuran en la dinámica de los grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

En el capítulo 2 se evidencian las exigencias epistemológicas y metodológicas en el estudio de la configuración subjetiva de integración intercultural desde un enfoque constructivo-interpretativo de la información.

En el capítulo 3 se exponen las emergencias de las formas dinámicas de organización subjetivas que se articulan en núcleos de sentido de la integración intercultural en los grupos escolares seleccionados, la información colateral para la comprensión de la dinámica y funcionamiento particulares de cada uno de los grupos escolares según las estrategias universitarias y la descripción del funcionamiento grupal y, por último, el proceso de discusión con investigaciones científicas que abordan la integración intercultural desde múltiples referentes.



Capítulo 1

CAPÍTULO 1 Integración intercultural en grupos escolares

1.1 Las relaciones interculturales desde enfoques psicosociales: antecedentes y precisiones teóricas

La interculturalidad es un hecho social que de forma específica se incrusta en las sociedades actuales y como tal, para las Ciencias Sociales, constituye, siguiendo a Dietz & Mateos (2009), un emergente terreno transdisciplinar y tema en torno al cual giran problemáticas sociales, culturales y educativas actuales. Su emergencia ha estado asociada a la diversidad cultural desde un enfoque centrado en la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida, transitando, según Malgesini & Jiménez (1997), por la asimilación, la fusión y el pluralismo como modelos sociopolíticos que han acentuado la interpretación desde la homogeneidad cultural, la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida y la adaptación y aculturación bidireccional, respectivamente.

La sociedad monocultural, cohesionada, que integre en su seno armónicamente a todas las comunidades existentes, como señala Ovejero (2012), es una falacia, es inviable, porque obligaría a las minorías a integrarse imponiéndose la asimilación, significaría imposición de una cultura sobre las demás, con el objetivo de conseguir una uniformización social que facilite la dominación de un grupo sobre los demás y la eliminación de toda diferencia.

La interculturalidad hace referencia a la interrelación entre culturas, “a un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento” (Bell, 1989, p. 231). El prefijo inter incluye toda una dimensión dinámica de reciprocidad de perspectivas e identidad entre las diferentes culturas y la educación, como plantean Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016). La Educación ha sido el eje desde el que tradicionalmente se ha atendido con mayor sistematicidad y organización institucional para la construcción de una sociedad multicultural, edificada sobre el respeto mutuo.

La escuela es el espacio social por excelencia donde se produce el encuentro entre identidades de origen y del país de acogida. La educación intercultural, como alternativa pedagógica, ha transitado, siguiendo a Giménez-Romero (2003), por la trascendencia de las propuestas de relaciones no discriminatorias entre iguales basadas en el respeto y la tolerancia, ocupándose de la búsqueda de las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. De este modo las relaciones interculturales “no existen como abstracción, sino como realidad interpersonal desde las múltiples pertenencias sociales de los

sujetos” (Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites, 2016, p.11), lo cual hace posible acotar una perspectiva de estudio que enfatiza en los aspectos psicosociales.

En Psicología Social el tratamiento del tema intercultural ha estado vinculado a las relaciones entre grupos desde líneas psicosociales definidas como la diferenciación intergrupala y la emigración; y desde fenómenos psicológicos como estereotipos, prejuicios, identidad social, discriminación y conflictos. Sabatier y Berry (1996) identifican una Psicología intercultural como campo disciplinar a partir de 1980, a través de dos temas fundamentales: la influencia de los factores culturales en el desarrollo y el comportamiento humano y la adaptación psicológica de los individuos cuando cambian de cultura, sobre todo los fenómenos sociopsicológicos que se producen cuando individuos o grupos entran en contacto cotidiano con personas de la sociedad de acogida, lo que introduce un proceso de aculturación que implica a todos.

Precisamente que el proceso de aculturación implique a los grupos culturales en relación, ha colocado el tema de la interculturalidad en la Psicología Social en el marco de las relaciones intergrupales, identificándose como principales teorías psicosociales explicativas la teoría de los conflictos reales, la teoría de la identidad social y la teoría del contacto.

La teoría de los conflictos reales defiende como idea básica del comportamiento intergrupala, siguiendo a Sherif (1966), la necesidad de analizar las relaciones funcionales que se establecen entre los grupos, las cuales pueden ser competitivas o cooperativas. Las relaciones competitivas según Capozza & Volpato (2004) generan conflictos por motivos realistas de concurrencia para la obtención de recursos concretos o abstractos (poder) y la cooperación, por su parte, emerge de la adhesión a un objetivo común que se obtiene por el sostén recíproco.

Las investigaciones de Sherif en 1966 demostraron que los sujetos eran competitivos y hostiles ante metas conflictivas y cooperativos cuando se introducían metas supraordenadas, de modo que se retomaban comportamientos amistosos y disminuía la agresividad con respecto al exogrupo. De este modo, las relaciones intergrupales, desde la teoría de los conflictos reales, según Stangner & Eflal (1982), Turner (1985) y Blanco, Caballero y de la Corte (2005), competitivas o cooperativas dependen, respectivamente, del reconocimiento de los intereses que se perciben como incompatibles (interdependencia negativa o conflicto) o compatibles (interdependencia positiva).

Visto así, el conflicto es una emergencia de incompatibilidad en la consecución de metas por los grupos, donde los aspectos subjetivos como estereotipos, prejuicios, son colocados como consecuencia del conflicto, expresándose en él, pero no son la causa que los precede.

Capozza & Volpato (2004) sintetizan como principales críticas a la teoría de los conflictos reales la consideración de la negatividad del conflicto, la necesidad de su evitación y la posibilidad de su generalización. La primera crítica resulta inadecuada en contextos de desigualdad e injusticia donde el conflicto puede favorecer el cambio, la segunda crítica hace referencia a la imposibilidad de extender el establecimiento de metas supraordenadas en grupos sociales grandes con conflictos seculares de larga historia, donde la entrada en un nuevo endogrupo más inclusivo supondría una amenaza a su identidad social y la tercera crítica se debe a que en todos los grupos no emerge el conflicto bajo estas circunstancias.

La teoría de la identidad social, siguiendo a Capozza & Volpato (2004), defiende que el vínculo individuo grupo está dado por la identidad social como estructura psicológica que contiene la conciencia de pertenencia a una o varias categorías sociales. Este sustento teórico afirma que la identidad social se basa en “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (Tajfel y Turner, 1986, pág. 16). El proceso de categorización clasifica la realidad, acentúa las diferencias, de modo que se atribuyen a los sujetos que pertenecen a las mismas categorías determinadas características que constituyen estereotipos, polarizando las diferencias. El resultado de este ordenamiento de la realidad social en categorías sociales donde se incluyen a sí mismos y a los demás, conlleva a la formación de una identidad social mínima.

Por ende, si la definición personal parte del convencimiento de pertenencia a grupos sociales importantes, las comparaciones intergrupales realzan la valoración hacia el endogrupo mientras se disminuye la valoración hacia otros grupos; mientras más amenazada se encuentre la identidad del grupo, más probable e intenso serán los prejuicios hacia los exogrupos, Esta teoría explica la dinámica de la integración de los grupos culturalmente distintos en la sociedad sobre la base de los factores motivacionales y cognitivos que median en la diferenciación social. Consecuentemente, mientras más favorable se comparen los miembros del endogrupo con los del exogrupo, mayor favoritismo se constituirá hacia una identidad social positiva.

La teoría de la identidad social explica el comportamiento intergrupar a partir del planteamiento de que las personas que pertenecen a un mismo grupo social o categoría son

percibidas como más semejantes entre sí, son favorecidos como tendencia, con respecto a los que se asignan a categorías contrapuestas. Tajfel (1969) coloca la categorización como proceso básico de construcción de estereotipos, los que a su vez constituyen una dimensión de los prejuicios; sin embargo, Blanco, Caballero y de la Corte (2005) aclaran que el favoritismo grupal no siempre conlleva al prejuicio, lo cual constituye una matización necesaria a la teoría de la identidad social.

La teoría del contacto plantea la necesidad del contacto con un carácter sostenido y orientado hacia el logro de una actividad o meta común, condición necesaria en el planteamiento de relaciones interculturales en la sociedad actual, posicionada en la finalidad del proceso de contacto eficaz en igualdad de estatus y poder (Allport, 1954). La postura teórica de Ovejero (1990, p.212), plantea que el contacto resulta beneficioso al cumplir como requisitos: el estatus similar, una mutua interdependencia positiva, un clima social adecuado y, por último, “que los miembros del grupo posean realmente atributos que contradigan los estereotipos prevalecientes y que el contacto favorezca realmente una asociación personal o íntima”. Esta concepción parte de que “el contacto mejora nuestro conocimiento y nuestra comprensión del exogrupo, lo cual ayudaría a que los individuos desarrollasen unas actitudes menos negativas hacia el exogrupo” como parte de los procesos de integración (Bourhis y Leyens, 1994, p.161).

Asimismo, en Psicología Social las investigaciones empíricas con respecto a la interculturalidad han estado vinculadas a las relaciones entre grupos desde líneas psicosociales definidas como la diferenciación intergrupal y la emigración; y desde fenómenos psicológicos como estereotipos, prejuicios, identidad social, discriminación y conflictos, según se constan en la sistematización que realizan Morales y Páez (1996) con respecto a estereotipos, discriminación y relaciones intergrupos en España y Latinoamérica.

Entre las investigaciones sobre estereotipos y cognición social en estudios regionales se identifican la de Javaloy, Cornejo y Bechini (1990) con respecto a 6 comunidades de la configuración autonómica de España, enfatizando en la favorabilidad con que se evaluaba a cada comunidad y el grado de acuerdo entre los sujetos, así como la de Sabucedo, Arce y Rodríguez, (1991) quienes realizaron un estudio de estereotipos regionales en Galicia con la finalidad de conocer la evaluación hacia siete regiones y nacionalidades.

También en España, pero orientadas hacia la diferenciación intergrupal e identidad social, se encuentran las investigaciones de Mesa, Huici & Garriga-Trillo (1993) que estudiaron la

diferenciación intergrupal entre estudiantes musulmanes y cristianos, así como Huici y Ros (1993) quienes introducen el concepto de identidad comparativa para medir la influencia de la congruencia o incongruencia entre las diversas identidades de las personas, el estudio fue aplicado en estudiantes de 5 comunidades autónomas, así como en estudiantes universitarios de Escocia y Andalucía.

En el tema racismo y prejuicios resultan relevantes las investigaciones de Martínez y Vera (1994) quienes aplican una escala a alumnos de la escuela de graduados sociales de Murcia para evaluar la aceptación y rechazo de contacto interpersonal con respecto a gitanos, magrebíes y sudamericanos, así como Pérez-Serrano (1996) que estudia el racismo desde la teoría de elaboración del conflicto en estudiantes universitarios no gitanos para que elijan entre características típicas de gitanos y de payos.

En América, los estudios se orientan al conocimiento de los estereotipos y su relación con el estatus del grupo. Se identifican los estudios de grupos con historia de conflictos como los de Rodríguez-Marín (1992) entre venezolanos y colombianos y su contrastación con otras nacionalidades europeas, norteamericanas y argentinas, así como los estudios de Salazar (1992) de la relación entre identificación y estereotipos en muestras de Chile, Venezuela y Colombia.

Otra línea investigativa destacada es la referida a la identidad social y el altercentrismo, donde se encuentra a Montero (1994), quien sistematiza la introducción del concepto altercentrismo. Este estudio muestra que grupos dominados eligen y valoran más positivamente símbolos de los exogrupos dominantes, este resultado sirvió de base a múltiples investigaciones que evidenciaron la minusvaloración del endogrupo nacional y el favoritismo hacia los grupos nacionales.

Pero, sin dudas, los estudios más conocidos son los de Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989) sobre identidad social, estereotipos y emigración latinoamericana. Estos investigadores proponen una tipología de integración de los emigrantes/refugiados a partir de las dimensiones actitudinales referidas a si el sujeto considera importante conservar su identidad y características culturales, así como la apertura o no de contacto intercultural con los otros grupos de la sociedad de acogida. En el entrecruzamiento entre estas dos dimensiones surgen cuatro posibles estrategias de aculturación de los emigrantes: asimilación, marginación, integración y segregación.

En resumen, las perspectivas psicosociales en el estudio de la interculturalidad identifican dos núcleos teóricos fundamentales, la pertenencia grupal y las relaciones que se dan a partir de esta, así como desde diferentes dinámicas subjetivas y comportamentales agrupadas en la definición de sesgos intergrupales y que se concretan en estereotipos, prejuicios y discriminación. Ello nos conduce a esclarecer la comprensión del grupo intercultural y de las relaciones interculturales para abordar los procesos de integración que tienen lugar en los grupos escolares.

La comprensión de grupo, siguiendo a Huici (1985), implica la consideración de dos enfoques principales, uno centrado en la interacción e interdependencia y el otro en las categorías sociales, aunque estas por sí mismas no pueden ser consideradas como grupos, pues su emergencia está determinada por la identificación de los sujetos o por grupos externos. Ahora bien, la pertenencia a determinadas categorías sociales, según Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016), se produce mediante procesos sociopsicológicos grupales en los que los individuos se identifican como pertenecientes, lo cual los unen entre sí y los diferencian de otros grupos sociales, de modo que, siguiendo a Huici, Molero, Gómez y Francisco (2012), las categorías sociales adquieren sentido de grupalidad en la medida que produce una identidad social que dará lugar a la acción colectiva.

Ambas perspectivas resultan convergentes en la comprensión de las relaciones interculturales como relaciones intergrupales, pues las personas forman parte de grupos sociales cuya realidad responde a la etnia o nación, desde los cuales establecen relaciones interpersonales en los procesos de socialización. De este modo las relaciones interculturales responden a la pertenencia compartida de los sujetos a categorías sociales referidas a la etnia y a la nación que adquieren sentido de grupalidad para ellos en los procesos de socialización; por tanto, se considera que

La etnia o el etnos, constituye un grupo humano estable e históricamente formado en un determinado territorio, que posee rasgos linguo-culturales comunes y de mentalidad relativamente estables, así como conciencia de su existencia y de su diferencia respecto de otros grupos (autoconciencia étnica), que se exterioriza mediante su autodenominación o etnónimo. (Guanche, 1996, p. 51)

Ahora bien, las mediaciones de la pertenencia etnocultural se expresan en las relaciones interculturales, las cuales, como plantean Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016), constituyen interrelaciones entre los sujetos como formas de actividad y

comunicación que organizan estas relaciones, pues, en la realidad social, según Kolominski (1990), los sujetos establecen relaciones con otros sujetos como relaciones mutuas (interrelaciones), que portan la posibilidad real de reciprocidad, de reversibilidad, diferenciándose de la comunicación y de la actividad como procesos donde se manifiestan. Por tanto, como plantean Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016), las relaciones sociales desde las múltiples pertenencias sociales de los sujetos se conforman, realizan y actualizan en las actividades y comunicaciones donde tiene lugar la vida social.

Visto así, el grupo etnocultural comparte un etnos como categoría de pertenencia común asignada y asumida que posibilita la diferenciación endogrupo-exogrupo, a partir de la configuración de una identidad social. Resalta Terrén (2001) que “la producción de la diferencia y de la auto-identificación se produce siempre en el marco de una determinada configuración de las relaciones de poder” sustentada en la influencia de los atributos identitarios asumidos entre los grupos (p.86). Ello implica que la diferenciación cultural parte de la autodefinition o definición externa como grupos culturalmente distintos pertenecientes a un grupo que representa la minoría o mayoría en ese contexto. Esta construcción genera discursos de integración/desintegración que mediatizan el resto de los procesos sociales que se desarrollan en este espacio intercultural.

1.2 Integración social: antecedentes y aplicación a las relaciones interculturales

Generar capacidad para la integración de grupos etnoculturales respetando a la vez sus diferencias, para evitar, como plantea Zapata-Barrero (2003), que la cultura y la procedencia nacional se convierta en distinción social, en nuevas formas de exclusión, constituye un importante reto social.

Los estudios de integración social tienen un antecedente significativo en las ciencias sociológicas, entre los que se destacan investigadores como Herbert Spencer (1820- 1903), Emile Durkheim (1858- 1917); Talcott Parsons (1902- 1979) y Robert Merton (1910- 2003), quienes fueron estructurando una concepción de la integración social que emerge hoy tras múltiples mutaciones (Domínguez y Ferrer, 1996).

La integración social según Durkheim (1973), sucede como un acto de voluntariedad en que los miembros de la sociedad comparten un sentimiento de obligatoriedad en la aceptación de normas y costumbres sociales. Parsons (1974), desde la propia perspectiva estructural funcionalista concibe la integración “como el ajuste de las partes del sistema social, es decir, la interconexión entre las diversas estructuras de la sociedad o como la asimilación de normas y valores compartidos” (p.18). De ahí que la integración se logra cuando los valores son institucionalizados y la conformidad de los actores supone un cumplimiento en relación con los intereses del sistema social.

La Escuela Sociológica Francesa desarrolló la problemática integración-desintegración. Su definición teórica delimita cierta panorámica en la concepción de integración social entendida como “un conjunto de individuos y grupos que se vinculan por relaciones de (inter)dependencia sobre la base de la utilidad social, que le está dada por la función que desempeñan en la división del trabajo”, según Castel (1997, p.14).

El modelo analítico casteliano, aunque plantea consideraciones necesarias para el estudio de la integración en términos sociales, deja planteamientos poco desarrollados en relación a la posición activa de los individuos y grupos para la integración bajo condiciones objetivas adversas, es decir, la responsabilidad de este proceso recae únicamente en los límites y políticas del Estado.

La integración como perspectiva sociológica y estructural funcionalista aboga por una concepción consustancial al desarrollo, que emerge como un proceso natural; mientras que los teóricos del conflicto plantean que tal integración es inexistente o solo es posible en una sociedad diferente en la cual sea necesario el cambio social para llegar a alcanzar una

sociedad integrada. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento teórico de Elías (2000, p.143) conduce a la posibilidad de concebir la integración como “fenómeno de la coacción social resultante de la interdependencia entre los seres humanos”. Considerar esta propuesta supone que cualquier interdependencia posible entre los individuos, se basa en inevitables coacciones, ya sean “ejercidas sobre los individuos o derivadas de una distribución desigual de oportunidades de poder entre posiciones sociales diferenciadas”, ideas retomadas por Espíndola (2010, p.21).

El carácter controvertido de la categoría integración social, se ha expresado en su tendencia a vincularse como polo contrario al conflicto que favorece la adaptación y la quietud social conforme a los intereses de los grupos de poder en el mantenimiento del orden social, lo cual denota una naturaleza esquemática y reduccionista en su expresión como línea divisora con respecto a la teoría sociológica. Estas dos perspectivas (integración y conflicto como estado natural de una sociedad en la que los individuos luchan por el poder), suelen considerarse como básicas en el acercamiento teórico hacia dicha categoría.

Aproximaciones contemporáneas consideran la integración social como un “proceso de participación efectiva de todos los grupos e individuos en el funcionamiento de la vida social” (Domínguez y Castilla, 2010, p.2). De ahí que resulte indispensable tener en cuenta su percepción en dicho proceso, sobre la base de las posibilidades y resultados de esas condiciones de inserción, unido a la existencia de justicia y de los espacios para el acceso y consecuente participación.

El estudio objetivo de la integración como proceso social, debe partir de las percepciones y aspiraciones de los grupos sociales implicados. Se concuerda con la concepción de la integración social en los marcos de una participación activa de los individuos y grupos en la vida social, a partir de la posibilidad que desde este contexto se ofrece para su interrelación social sin detrimento de sus diferencias y heterogeneidades; lo cual sustenta la complejidad en el estudio de procesos integracionistas.

Desde esta postura, se describen referentes teóricos derivados del Enfoque de Desarrollo Humano que asumen la integración social como

el acceso de todas las personas a un conjunto de derechos garantizados que les permiten interactuar y participar de la vida en sociedad, sin exclusiones por motivo de sexo, etnia, edad, preferencia sexual o lugar de nacimiento, ni bloqueos que las condenan a la pobreza y la vulnerabilidad social. (Sen, 1990, p.15)

Estas afirmaciones se corresponden con las consideraciones en torno a la integración social que desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se describen, enmarcándolas como “el acceso a oportunidades, e igualdad de resultados, para diferentes grupos sociales con respecto al bienestar y la ausencia de discriminación de cualquier tipo” (Rudi, 2002, p. 7).

Basados en los criterios teóricos de Domínguez y Ferrer (1996) tratados en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, un enfoque integracionista debe concebirse como un proceso de desarrollo en el que se aborden criterios fundamentales como el carácter inclusivo que permita una igualdad de oportunidades y de acceso equitativo, los cuales confluyen bajo la presencia de valores básicos compartidos en torno a la aceptación de la diversidad y el privilegio de seguridad y estabilidad como características atribuibles al contexto. Se considera la participación en términos de

la posibilidad de los diferentes individuos y grupos sociales de intervenir en la formulación y ejecución de las políticas, y la existencia de una descentralización tal, que favorezca las acciones autónomas de la sociedad civil y a las comunidades en su propia manera de contribuir a las decisiones colectivas. (Domínguez y Ferrer, 1996, p.15)

Se trata, de la tolerancia y la colaboración entre los diferentes individuos; de aceptación de la diversidad y la oposición a toda discriminación, exclusión y marginación desde la creación de estructuras de inserción social que permitan la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de sus miembros. Por ello, se considera un proceso dinámico, en constante evolución, circunscrito a un contexto histórico-cultural concreto y en función de escenarios económicos, sociales y políticos.

Se asume, entonces, un proceso de integración con un amplio carácter inclusivo y participativo como elementos consustanciales a su propio funcionamiento, es decir, la integración social parte de la concepción con la cual concuerda la autora en la presente investigación en tanto se asume como

la compleja red de relaciones que se entreteje entre sus posibilidades de acceso equitativo a los bienes y servicios que brinda la sociedad sin discriminación de cualquier tipo; sus posibilidades de participación social y política y la existencia de una cohesión social, resultante de un sistema de normas y valores compartidos. (Domínguez, 1996, p.25)

El Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas asume estos criterios, al concebir la integración cuando “El grupo social comparte espacio donde la participación y cooperación de sus miembros posibilitan la elección consciente de proyectos

de transformación dirigidos a la solución gradual y progresiva de las contradicciones potenciadoras de su autodesarrollo” (Alonso-Freyre, 2004, p. 3).

Una aproximación a este referente teórico conlleva a posicionar la búsqueda de núcleos comunes que hagan posible la convivencia no exclusiva ni discriminatoria, sino construida mediante la interacción, el intercambio y la cooperación entre sus miembros. Se reconoce, además, “la diversidad cultural como un derecho y lo intercultural como un elemento constitutivo de lo cultural” (Hevia, 2005, p. 3). Este fundamento de la mediación intercultural en los procesos integracionistas, resulta compartido por autores como Francesco-Chiodi (s.f) y Muñoz-Sedano (1997), en tanto se asumen las diferencias culturales como una riqueza común y no un factor divisionista que signifique la superioridad de unas con respecto a otras.

Estas premisas permiten que los procesos de integración intercultural sean entendidos como

procesos de readaptación mutua, en la que por un lado la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades que los autóctonos, y, por otro lado, la mayoría acepta e incorpora los cambios necesarios, ideológicos, normativos e institucionales para que sea posible lo anterior. (Giménez, 2010 p. 13)

Autores como Piontkowsky, Florack, Hoelker & Obdrzálek (2000, p. 2) plantean que la integración cultural encuentra su máxima expresión cuando a sus miembros se les “estimulan y permiten tomar parte activa de la sociedad”. Por ello, plantea Azurmendi (2003) que integración intercultural es una construcción activa que supone interacción, participación y la posesión de un rol en la sociedad en la que vive y se desarrolla.

Clanet (1990), en sus planteamientos señala como condiciones necesarias para la existencia real de un contexto intercultural: el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas, relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones culturales; constitución de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambios; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes específicas mediante negociación; así como la necesidad de que los grupos minoritarios adquieran los medios técnicos propios de la comunicación y negociación para poder afirmarse como grupos culturales resistentes a la asimilación. Presupuestos que fueron retomados como principios de la integración intercultural por los teóricos Bunk (1994) y Bartolomé (1997) en estudios posteriores.

La integración intercultural desde los marcos de la educación ha sido poco sistematizada. En esta dirección, la temática ha presentado especial relevancia en las investigaciones de autores como Banks (1996); Inglis (2008); Nieto & Bode (2008) y Eurydice (2009), los cuales relacionan la integración intercultural a partir de políticas de integración del alumnado inmigrante en sistemas escolares europeos y norteamericanos.

Los estudios centrados en la integración como posibilidad en el sistema educativo, profundizan en el vínculo entre la función de la escuela y de la educación escolar asociada a las necesidades educativas, lo cual resulta más frecuente en el campo investigativo. La temática de la integración resulta compleja y se considera un fenómeno multidimensional que se segrega en la integración física desde el punto de vista de la planificación y organización de la enseñanza, la integración social que supone la existencia de actividades comunes interindividuales y la integración funcional como forma más completa de participación e incorporación parcial o completa en la dinámica escolar (Warnock, 1981; Ovejero, 1990).

Giménez-Romero (2003) en un mayor acercamiento a la integración intercultural en el contexto educativo, hace énfasis en las relaciones interculturales basadas en el respeto y la tolerancia. Ello se encuentra sustentado en la generalización de “relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia” (citado en Cabrera, 2011, p.21). Desde esta perspectiva se contribuye a la construcción de la unidad en la diversidad a partir de la consideración de la integración intercultural como favorecedora de la inclusión y participación real. Los centros educativos, por tanto, deben facilitar no solo el acceso y permanencia de los escolares en las instituciones sino también su adaptación al idioma, la academia, su preparación personal y profesional sin detrimento de sus riquezas culturales.

Esta concepción de integración intercultural enfocada al contexto educativo resulta relevante, precisamente por comprender la coexistencia de varias culturas en las instituciones escolares en función de la realización de actividades y demandas académicas que forman parte del proceso de formación educativa, por lo que se requiere de una mirada pedagógica que favorezca el desarrollo de las múltiples culturas que en este espacio conviven permitiendo

procesos de integración al interior de las escuelas que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación. (Poblete, s.f)

La integración implica, entonces, que la identidad cultural del grupo, los conflictos reales y el contacto basados en las teorías psicosociales explicativas en el estudio de las interrelaciones grupales se mantengan en su integridad, pero a su vez, que se produzca un salto cualitativo en el seno del grupo para convertirse en parte integrante del contexto de acogida. La ausencia de relación entre los grupos culturalmente diversos, evidentemente, disminuye la aparición de conflictos intergrupales, así como al mantenimiento de la identidad social de cada uno de ellos.

La integración presupone el establecimiento de interacciones sociales entre los grupos sobre la base del mantenimiento y desarrollo de la herencia cultural identitaria, así como la participación activa en la dinámica de la vida cotidiana de la sociedad de acogida, lo cual a criterio de Aguilar y Buraschi (2012, p.12) amplía la concepción a un “ámbito de actuación y participación hacia toda la sociedad receptora y por otro lado el papel activo de las personas como coprotagonistas del proyecto de integración”.

En esta dirección, un proceso de integración intercultural debe basarse en una real igualdad de oportunidades para el acceso equitativo de todos los grupos e individuos a los bienes y servicios que brinda la sociedad y la ausencia de discriminación de cualquier tipo. Así la integración intercultural estaría encaminada a la participación real de los individuos y grupos en la vida social y económica a través de la actividad de estudio fundamentalmente, lo cual se manifiesta en la oportunidad de insertarse en el proceso de toma de decisiones de manera activa y directa no solo desde su posición de beneficiarios sino también como formuladores de soluciones a la dinámica de la vida cotidiana sobre la base de un sistema de valores y normas compartidas por los distintos individuos y grupos sociales.

1.3 Subjetividades que se configuran y median las dinámicas de integración intercultural en el grupo escolar

La clase escolar es el espacio donde confluye el individuo y lo social en función de la actividad escolar, por eso constituye un contexto socializador que facilita la emergencia de un grupo social constituido en torno a la actividad de estudio, con el propósito de cumplir determinadas metas. En este proceso se organizan y mantienen una dinámica que les posibilita un equilibrio interno garante de su existencia y desarrollo.

La clase escolar, siguiendo a Sebastian (s.f) es un grupo formal incluido dentro de la institución escolar que se caracteriza por la intencionalidad de la producción de cambios cualitativos en los individuos que la integra, la existencia de líderes formales, la autoridad del profesor y la meta de cumplir objetivos curriculares decididos. De este modo, la clase escolar tiene una estabilidad y duración relativa, la cual requiere de una interacción duradera en el tiempo y no una mera reunión accidental de personas. La perdurabilidad en el tiempo se asocia en el grupo escolar en función de la realización de una tarea concreta que tributa a varios años de convivencia escolar y puede disolverse una vez finalizada esta.

La clase escolar es un grupo que cumple con las condiciones mínimas propuestas por Bartal (1990, 1996) desde una perspectiva teórica integradora, las que hacen referencia a que los miembros se definan como pertenecientes del grupo, que compartan las creencias grupales y que exista algún grado de actividad coordinada. En él tienen lugar, cuando confluyen sujetos que se autodefinen y son definidos externamente como grupos culturalmente distintos, relaciones interculturales, con independencia de que exista un enfoque de educación intercultural en la institución escolar.

Por tanto, la interculturalidad tiene su expresión en las dinámicas de integración en el grupo escolar, las que a su vez se desdoblán en los procesos y estructura del grupo escolar y que son mediados por las subjetividades sociales e individuales que lo constituyen, pues como plantea González-Rey (2000) en el grupo escolar los sujetos en relación se caracterizan por el diálogo y la participación dentro de la actividad que realizan, de modo que el grupo es una realidad procesual que se organiza en la historia de sus relaciones, pero donde, simultáneamente cada uno de los momentos actuales de su expresión actúa como constituyente de la dinámica grupal.

En el grupo escolar como organización dinámica con funciones y procesos propios tiene lugar una serie de productos grupales que contienen los desdoblamientos de las dinámicas de integración como los procesos de formación, estructuración y de cohesión grupal.

El proceso de formación del grupo tiene carácter continuo y sistémico e implica un movimiento hacia la integración de sus miembros, el cual atraviesa diferentes fases que lo marcan como plantean Worchel, Coutant-Sassic & Grossman (1992). Asimismo, la estructuración grupal se fundamenta en la interdependencia a través de la interacción como una de sus formas, en la que las acciones al interior del grupo están mutuamente referidas y vinculadas y que tienen su expresión en los subgrupos que se forman, el estatus, los roles, las redes de comunicación, el liderazgo y las normas, según reconocen diferentes autores (Roethlisberger & Dickson, 1939; Bonner, 1959; Schmuck, 1978; Cartwright y Zander, 1971; Worchel, Coutant-Sassic & Grossman, 1992; Vendrell y Ayer, 1997; Morales-Navarro y Abad-Márquez, 1996). Todo ello tiene lugar en el marco de normas que se configuran de las pautas prefijas institucionalmente y de la propia actividad del grupo.

Las relaciones entre los miembros del grupo escolar condicionan la emergencia de la cohesión grupal a partir de la atracción entre sus miembros o interpersonal (Festinger, Schachter y Back, 1950; Sherif, 1966; Deustch, 1973), como parte de los procesos de identificación o atracción social (Tajfel y Turner, 1986) y como unidad integrativa en torno a la actividad (Fuentes, 2000). Las interrelaciones en el grupo escolar son una emergencia de la propia dinámica grupal, como un fenómeno complejo, plurideterminado, consustancial a la propia existencia del grupo como expresión singular de la integración afectiva, valorativa y conductual que alcanza la membresía al interno del grupo.

Ahora bien, las dinámicas de integración intercultural están mediadas por subjetividades que se configuran en ellas, por las experiencias que viven los sujetos que conforman el grupo escolar, de modo que la historia y los contextos sociales de las personas se organizan subjetivamente. Siguiendo las consideraciones teóricas de González-Rey (2006, p.44) “los procesos sociales son inseparables de sus consecuencias directas e indirectas sobre las subjetividades individuales”, por lo que se requiere de miradas epistemológicas que favorezcan el “estudio profundo de sujetos individuales y de sus sistemas de relación”, lo cual permite extraer los elementos significativos para la construcción de los sentidos subjetivos que caracterizan determinados espacios de la subjetividad social.

Desde el Enfoque Histórico-Cultural de subjetividad asumido por González Rey (1997, 2006, 2007, 2011, 2015) esta es una producción simbólico-emocional que emerge ante una

experiencia vivida a partir de la interrelación entre lo individual, contextual e histórico-social, de modo que se configura recursivamente en los diferentes espacios sociales de la experiencia y en las personas. Visto así, la subjetividad trasciende la dimensión de lo individual, dotando a los procesos sociales de un carácter subjetivo en la medida que constituyen a un sujeto constituido y se constituyen a través de sus acciones. Precisamente, la distinción entre individual y social como niveles de la subjetividad constituye uno de los aspectos centrales de esta teoría.

Para González- Rey (2009) la subjetividad está presente en todos los procesos y niveles de las producciones humanas, desde las individuales hasta las institucionales, expresándose en cualquier tipo de producción social. Representa así un sistema que tiene un momento organizativo en la personalidad como subjetividad individual, pero que a la vez existe en un sujeto en acción y relación, en los diferentes espacios sociales, dentro de los cuales se desarrollan las diferentes actividades de individuos y grupos.

La subjetividad social representa las producciones subjetivas que caracterizan los diferentes espacios sociales, en las cuales transitan producciones simbólicas y sentidos subjetivos procedentes de otros espacios de la vida social, los que de forma simultánea se expresan en los discursos y sistemas simbólicos sobre los que se organizan las experiencias compartidas al interior de la vida social. (González-Rey, 2007, p.21)

Un concepto central en esta teoría de la subjetividad es el de configuración subjetiva, que como plantea González-Rey y Mitjans (2015), permite comprender al individuo como parte inseparable del tejido social, ya que la acción individual está articulada a una configuración social más amplia y el funcionamiento social es inseparable de las rupturas y tensiones generadas por los individuos, los cuales están impregnados de sentidos subjetivos e inseparables de la subjetividad. Las configuraciones subjetivas sociales e individuales, recursivamente se integran, se tensan y se desdobl原因 en el plano de cualquier aspecto de la vida social o de la vida individual (González Rey, 2004).

La configuración subjetiva, como plantean Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez Fleites (2016) aparece como forma de organización de los procesos de sentido en el sujeto, ya sea como organización individual y social, o como proceso de las diferentes actividades y relaciones humanas, apareciendo la subjetividad desdoblada en múltiples configuraciones donde se integra la subjetividad individual y social.

Tal comprensión de la subjetividad define los sentidos subjetivos como unidad básica de la compleja organización simbólica y emocional de los procesos humanos. Siguiendo a

González-Rey (2003) el sentido subjetivo es “...la unidad inseparable de los procesos y las emociones en un mismo sistema, en el cual la presencia de uno de esos elementos evoca al otro, sin que sea absorbido por el otro” (p. 127). Los sentidos subjetivos adquieren formas dinámicas de organización que se articulan tanto en el nivel personalógico como en el social, concretado en los diferentes espacios de actuación de los individuos y grupos.

Se considera el sentido subjetivo en relación inseparable con el sistema en que se produce; idea que retoma González Rey (2006, p.40) al plantear que el sentido “se constituye en espacios simbólicamente producidos por la cultura, que son los referentes permanentes del proceso de subjetivación de la experiencia humana”. Por tanto, la autora concuerda en que la subjetividad constituye una configuración que se articula en las diferentes dimensiones de lo social como espacio sensible para su desarrollo.

En resumen, siguiendo a González Rey (2015), desde una perspectiva cultural histórica, la subjetividad se define como producción de sentidos y configuraciones subjetivos de la experiencia; toda experiencia vivida es sentida y se expresa subjetivamente por medio de su configuración subjetiva. De este modo, el grupo escolar es un espacio social de subjetivación de la experiencia de los sujetos donde el proceso de integración intercultural se configura a través de las formas dinámicas de organización de los sentidos subjetivos que se producen en el marco de la acción de los sujetos, tramando este espacio social y constituyéndose a nivel individual.

Ahora bien, la subjetividad social se hace inteligible a través del estudio de sus configuraciones, que González-Rey (2015) define como configuraciones subjetivas sociales. Por tanto, generar inteligibilidad con respecto a la configuración subjetiva social de la integración intercultural en el grupo escolar implica develar las formas dinámicas de organización que los sentidos adquieren en la experiencia de los sujetos como estereotipos, prejuicios, atribuciones causales y percepciones sociales.

Estas formas dinámicas son producciones sociales que expresan elementos de sentido muy variados sobre las realidades en las cuales emergen, a partir de las producciones simbólicas organizadas en los diferentes espacios sociales y sus registros emocionales. Se trata de develar las subjetivaciones de la integración intercultural como producciones de sentido subjetivo y sus mediaciones en la práctica social constituidos en la subjetividad social.

Las creencias como configuración subjetiva, están sustentadas en la experiencia emocional, lo cual no garantiza su veracidad, pero permite la supervivencia del individuo según plantea Janoff-Bulman (1992) retomando los criterios pioneros de Parkes (1975)

las personas desarrollan a lo largo del tiempo un sistema conceptual básico que les permite funcionar de manera eficiente y les proporciona expectativas acerca del mundo y de sí mismos. El contenido de las creencias básicas de las personas gira en torno a tres categorías primarias: creencias sobre la benevolencia, creencias sobre el sentido del mundo, el control, el azar y la justicia y creencias sobre la dignidad de uno mismo. (citado en Morales-Domínguez, 2010, p.197)

Corsini (2004) considera, a la clasificación de las creencias, agregar un nuevo tipo asociado a la integración social justificada en la categoría de creencias culturales compartidas, la cual alude a la participación en redes sociales e interrelaciones. Sobre estas creencias afirma Rodríguez-González (2015, p.31) que constituyen “unidades simbólico-emocionales que les permite reconocerse y diferenciarse a partir de una categoría; en este caso, la pertenencia etnocultural como grupo social”. Las creencias, no obstante, pueden ser modificadas a partir de transiciones psicosociales concretados en sucesos vitales importantes para el individuo.

Los estereotipos como forma dinámica de organización subjetiva configurados en creencias, constituyen una categoría ampliamente abordada por disímiles autores, entre los que se destacan Lippmann (1922), Brigham (1971), Ashmore & Del Boca (1981), Miller (1982). El estudio de los estereotipos en términos de representación mental condujo al análisis de la categoría desde diferentes perspectivas:

- cognitiva que explica su origen a través del sistema de tratamiento de la información acentuación de las diferencias entre las categorías (un efecto de contraste) como de las semejanzas dentro de las categorías (un efecto de asimilación) (Allport, 1954; Tajfel, 1969 y Bourhis y Leyens, 1994)
- medios de explicación o de racionalización, lo cual se opone a la consideración de los estereotipos en función de la existencia de un núcleo de verdad que unen atributos con categorías sociales (Locksley, 1980; Eagly, 1987 y Hoffman & Hurst, 1990)
- creencias asociadas a las características personales (rasgos de personalidad) y los comportamientos propios de un grupo de personas (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1994).

Sin embargo, estas aproximaciones ponen en cuestión la suficiencia de las explicaciones cognitivas asociadas a la simplificación de la realidad y organización de la información, según aborda Gómez (2007). Así como, la referencia única de un contenido sin prestar importancia a

la asociación entre los atributos y un grupo constituyen razones que sustentan la comprensión de los estereotipos hacia elementos personales o grupales en función de las motivaciones y posiciones coyunturales del sujeto en su relación con el medio (Bruner, 1957).

Aun cuando los estereotipos pueden permanecer y reforzarse (Paulis, 1994) existen posibilidades de cambios de estas creencias estereotipadas mediante los procesos de dilución que suponen el abandono del estereotipo cuando se dispone de información real o no (Kahneman & Tversky, 1973; Yzerbyt, 1990; Schadron, 1991; Schadron & Yzerbyt, 1991, 1993; Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1994; Bourhis y Leyens, 1994). Evidentemente, desde la valoración de estos autores, los estereotipos constituyen un sentido subjetivo configurado a partir de las interacciones que se establecen, los cuales permiten el contacto de los individuos con nuevos aspectos de la realidad sin estar desprovistos, pero, a su vez influyen en la interpretación de las nuevas informaciones.

El Enfoque Histórico-Cultural, en el estudio de los estereotipos, solo presenta como antecedente teórico la producción de Predvechini y Sherkovin (1986) según sistematiza Rodríguez-González (2015) en su investigación. Considerando los estudios desde la perspectiva de la Psicología Social, Martín-Baró (2000) asume los estereotipos como productos ideológicos que promueven y justifican los intereses sociales de los individuos, por lo que presentan un carácter histórico que requiere de la comprensión de su situación social de desarrollo otorgándole validez a la base real como distorsionante del estereotipo.

Los estereotipos, en la presente investigación se plantean concordando con los criterios de Rodríguez-González (2015) como

forma de subjetividad social que se constituye en el proceso de conocimiento de la realidad social, de subjetivación, como configuración de creencias emergente de la interacción de sujetos que se reconocen como grupo en torno a determinadas categorías sociales, cuya diferencia de pertenencia mediatiza el contenido y el sentido de configuración de las creencias y el proceso constitutivo. (Rodríguez-González, 2015, p.30)

Los prejuicios como forma dinámica de organización subjetiva constituyen fenómenos intergrupales abordados desde la perspectiva sociológica, histórica, política y económica. Desde una comprensión psicosocial son considerados “actitudes negativas injustificadas hacia un individuo basada únicamente en su pertenencia a un grupo” (Worchel, Coutant-Sassic & Grossman, 1992, p. 449). A esta definición, añade Brown (1998, p.27) que el prejuicio se basa en “el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión

de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo”.

Considerar el prejuicio como una actitud, implica el reconocimiento de tres componentes fundamentales: el cognitivo, basado en el estereotipo a partir de un proceso de categorización (Hamilton & Gifford, 1976 y Linville, Fischer & Salovey, 1989); el afectivo, que constituye el eje central y matiza las reacciones hostiles hacia los individuos (Roseman, 1984; Frijda, 1986; Smith & Ellsworth, 1985; Smith, 1993 y Cottrell & Neuberg, 2005); y el conductual, expresado en la discriminación como comportamiento negativo (Martínez, 1996; Brown, 1998; Morales, 1999 y Rodríguez, Rodríguez y Leyens, 2003).

La expresión de los prejuicios puede presentarse de forma positiva como negativa, sin embargo, se suele asociar en términos de negatividad debido a su impacto en la discriminación y la exclusión social de un modo más sutil. Desde la teoría de Merteens & Pettigrew (1992; citado por Morales-Domínguez, 2010, p.595) se describe que el prejuicio sutil es “frío, distante e indirecto, y consta de tres componentes: defensa de valores tradicionales, negación de las emociones positivas y exageración de las diferencias culturales”; componentes que por su naturaleza se contraponen al proceso de integración intercultural. En el proceso de la formación del prejuicio intervienen características individuales, interpersonales, grupales, intergrupales, institucionales y culturales que explican el prejuicio, desde los referentes de la Psicología Social en tres direcciones:

- Teoría de los intereses grupales conflictivos, los prejuicios son producto de los conflictos de intereses reales o percibidos intergrupalmente (Sherif, 1966; Doise, 1976; Turner, 1981; Brown, 1988; Ovejero, 1991; Taylor & Moghaddam, 1994 y Gómez-Jiménez, 2003).
- Teoría de la Identidad Social, asociada a “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” mediando en comportamientos de favoritismo endogrupal y hostilidad al exogrupo en la búsqueda y/o mantenimiento de su identidad (Tajfel y Turner, 1986, p. 16; Turner, 1990; Huici, 1999).
- Teoría de la personalidad autoritaria; basada en la constitución psicológica y funcional del individuo (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Stanford, 1950; Altemeyer, 1981; Ovejero, 1982; Wylie & Forest, 1992; Haddock, Zanna & Esses, 1993; Doty, Winter, Peterson & Kimmelmeier, 1997 y Reynolds, Turner, Haslam & Ryan, 2001).

La influencia de los prejuicios en los procesos de integración intercultural ha sido objeto de estudio de varios autores, entre los que se destacan Navas, Pumares, García, Rojas, Cuadrado, Asencio y Fernández (2004) que plantean que las diferencias en las estrategias de aculturación

son importantes y median la formación del prejuicio en las relaciones sociales que se establecen.

Las atribuciones causales como forma dinámica de organización subjetiva se remontan a los trabajos cognitivistas de Heider (1944-1958) sobre las cogniciones del universo mental, el cual considera la atribución como un proceso que produce plusvalía en el nivel de sentido. Las atribuciones permiten explicar, comprender y adaptar la conducta en función de la persona o la situación. La generalidad de su concepción, constituye el punto de partida para la comprensión de la necesidad de búsqueda de causas a los acontecimientos de la realidad objetiva, lo cual media en los procesos de integración intercultural.

El acercamiento a la atribución como una categoría social se describe en los estudios de varios teóricos en función de la causalidad de la atribución:

- Heteroatribuciones, establece una relación entre el comportamiento y los atributos disposicionales o rasgos del carácter (Jones & Davis, 1965)
- Autoatribuciones, se consideran con respecto a características de sí mismo (Kelley, 1967)
- Expectativas, basadas en la pertenencia a una clase, a una categoría, o a un grupo de referencia (Jones & McGillis, 1976).

Las atribuciones no siempre se sustentan en representaciones lógicas y racionales, por lo que pueden presentar sesgos atributivos. Los sesgos de correspondencia, definido por Jones (1990) se refiere a la tendencia de la búsqueda de causas internas, y los sesgos de error fundamental de la atribución se expresan en la “tendencia general a sobrestimar la importancia de los factores personales o disposicionales en comparación con las influencias ambientales”, según afirma Ross (1977, p.184).

Otro de los sesgos que se plantean sobre las atribuciones, consiste en las diferencias actor-observador, en las que los primeros tienden a dar explicaciones externas y los segundos a causas internas (Jones & Nisbett, 1972). Estas diferencias se encuentran sustentadas en la hipótesis de la experiencia, la perspectiva o punto de vista y las diferencias emocionales. Se identifican los sesgos ensalzadores que se expresan en las atribuciones defensivas como tendencia a la culpabilización externa ante la situación (Feather, 1996); las atribuciones auto-favorecedoras que asumen el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas (Whitley & Frieze, 1985); y las atribuciones centradas en el yo, basadas en la creencia de mayor contribución personal en relación a una tarea determinada (Ross & Sicoly, 1979).

Evidentemente, la atribución presenta una función adaptativa y de protección en el propio proceso de relación social.

La percepción social de los demás y sus acciones constituye una forma dinámica de organización subjetiva que media en las relaciones interculturales. En tanto se evidencia en la necesidad de predecir el comportamiento sobre la base de la información previa. La percepción social se ha abordado en la Psicología desde múltiples orientaciones, según Díaz-Bello (2016):

- **Cognitivista:** se sustenta en la cognición social. Explica la manera en la que los sujetos atienden, interpretan, analizan, recuerdan y emplean la información para elaborar juicios y realizar acciones. Concibe como resultado del proceso perceptivo la formación de impresiones (Asch, 1946; Heider, 1958; Parkes, 1975; DePaulo, Zuckerman & Rosenthal, 1981; Moscovici, 1986; Snyder & Gangestad, 1986; Snyder, 1987; Janoff-Bulman, 1992; Barra, 1998; Baron y Byrne, 1998 y Morales, 2007).
- **Social:** enfatiza el carácter social del objeto y el sujeto por su relación con la percepción. Constituye un modo habitual de visualización de la realidad de manera colectiva, se destaca la estabilidad de la percepción social (Moya, 1994 y Comas, 2001).
- **Histórico-Cultural:** se concibe la percepción social como imagen sobre los vínculos entre el objeto y el sujeto, los significados, las características personales del individuo percibido y sus conductas. Se destaca el carácter interpersonal de la percepción (Andreeva, 1984; Perera, 1999; Morales, 2011 y Mederos, 2012).

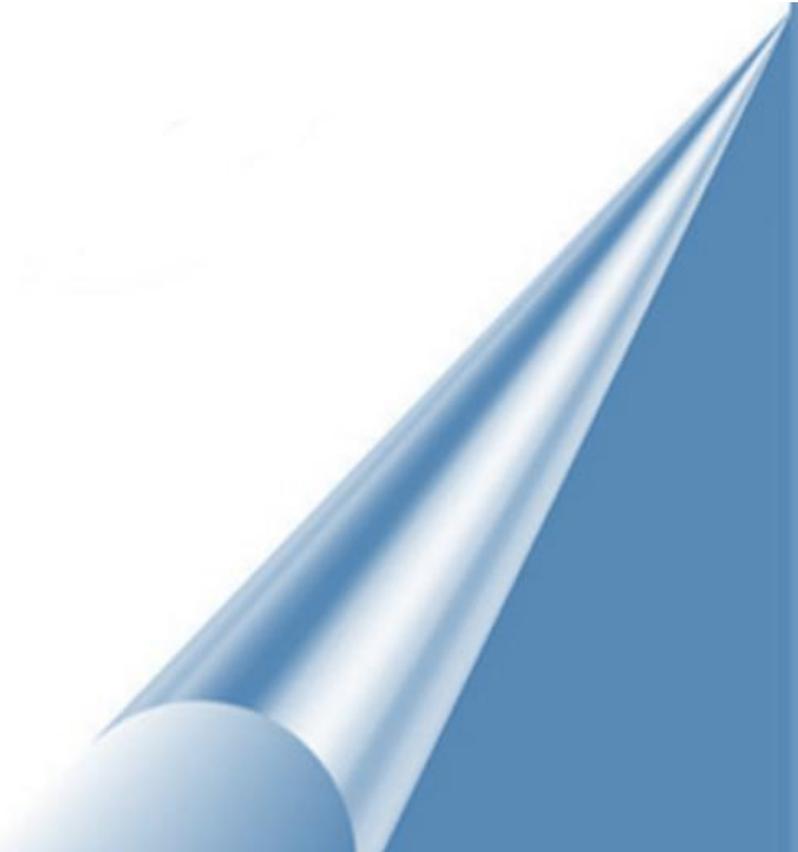
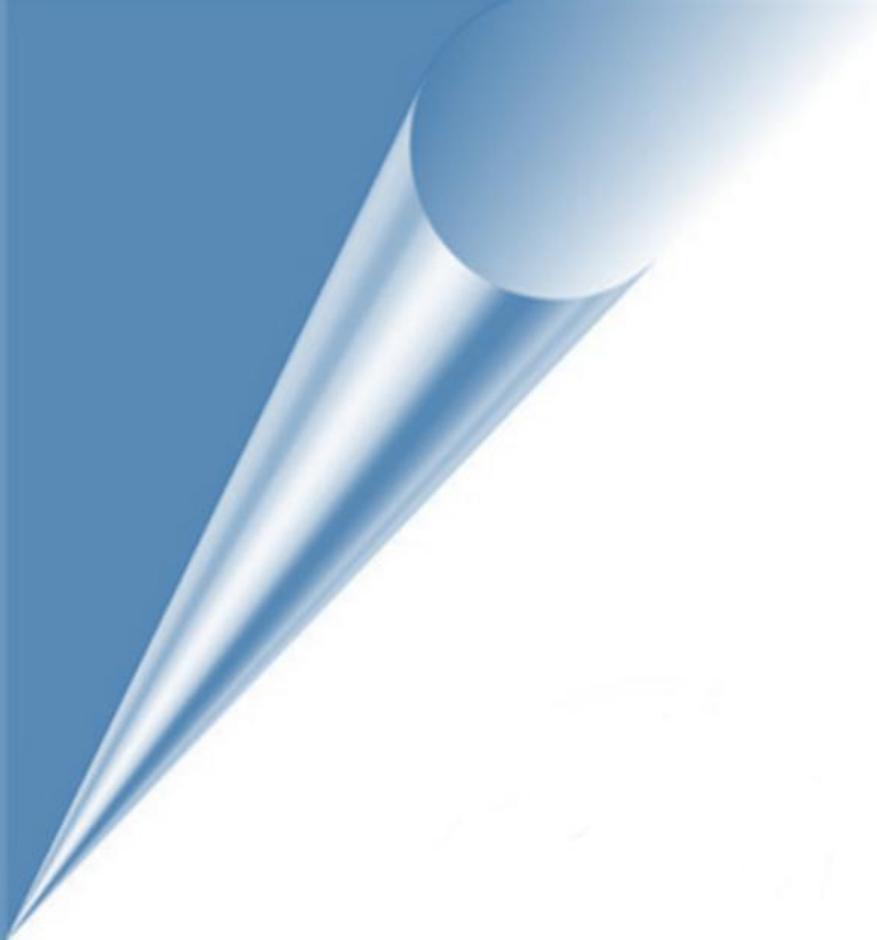
Una mirada desde estas aproximaciones a la percepción social conduce a retomar criterios importantes para su estudio. Uno de ellos es la comprensión de su carácter dinamizador de las relaciones entre el objeto y el sujeto que lo percibe, connotándolo prejuiciadamente o no, según la empatía y aceptación, o la antipatía y rechazo (Morales, 2011).

La percepción social, constituye una dimensión de la subjetividad expresada en juicios sociales que denotan sentidos personales articulados en la presencia de criterios con mayor o menor elaboración e información. Su definición desde los principios del Enfoque Histórico-Cultural alude a la percepción social desde los planteamientos de la subjetividad y la especificidad de su carácter evaluador de la realidad, sobre la base de la producción de los sentidos subjetivos que la configuran (Díaz-Bello, 2016).

Las relaciones interculturales se constituyen, entonces, como objeto de configuración de la subjetividad social, al tener en cuenta al sujeto que experimenta la experiencia subjetiva y los

procesos grupales. De este modo, los sentidos configurados en sus diferentes formas dinámicas de organización adquieren un carácter dialéctico y mediatizador en las relaciones interculturales. La subjetividad se presenta como característica relevante de la complejidad sistémica en su organización plurideterminada, que se manifiesta en un proceso continuo que “no se devela de forma inmediata ante el observador, sus procesos y formas de organización tienen que ser construidos a partir de innumerables formas de expresión” (Rodríguez-González, 2015, p.14).

Las implicaciones de la subjetividad como definición ontológica para la investigación, requiere que sea asumida como configuración que presenta núcleos “que integran y expresan sentidos diferenciados en diferentes momentos de la acción del sujeto, o del comportamiento de un espacio social”; la subjetividad se sustenta en las manifestaciones diversas de un sistema subjetivo que articula los sujetos y la subjetividad social en la variedad de espacios en los que se presenta. Además, los sentidos subjetivos pueden emerger en contradicción con las representaciones del sujeto, por lo que “la subjetividad solo aparece cuando el sujeto, o los grupos estudiados, se implican en su expresión, posibilitando que la investigación adquiera sentido para ellos” (González-Rey, 2006, p.48-49).



Capítulo 2

CAPÍTULO 2 Proceso de investigación cualitativa con enfoque constructivo interpretativo en el estudio de la configuración subjetiva de la integración intercultural

2.1 Exigencias epistemológicas y metodológicas en el estudio de la configuración subjetiva desde la perspectiva cultural-histórica de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

La investigación social, siguiendo a Ander-Egg (2011), hace referencia a hechos, procesos o acontecimientos que se dan en el ámbito de la sociedad, para obtener conocimientos de la realidad sobre la que se va a actuar, en función de propósitos y objetivos prácticos. Esta investigación se apoya en dos supuestos básicos: reconocer la realidad de los hechos, fenómenos y procesos sociales, y del conjunto de relaciones que se dan entre ellos, y; admitir la posibilidad de tener un cierto conocimiento de los mismos, mediante métodos, técnicas y procedimientos adecuados para esos propósitos.

La complejidad de las relaciones sociales desde los contextos específicos en los cuales se construye la subjetividad, concretiza de forma particular la relación sociedad-individuo en los diferentes grupos sociales, donde la sociedad se concibe, como una realidad emergente, según Mejía (2002), que no se pueden deducir sus elementos en la construcción de un conocimiento de la realidad. La comprensión de la unidad sociedad-individuo solo puede ser estudiada en su real dimensión, como señala Fuentes (1993), a través de su relación dialéctica, ya que siguiendo a Ibáñez (1994), son los atravesamientos subjetivos que se comparten desde los cuales la realidad social adquiere una dimensión simbólica.

Se adopta un enfoque cualitativo siguiendo la propuesta de Cabrera, Rodríguez-Fleites y Rodríguez-González (2016), la cual se distingue por la articulación de los referentes de la epistemología de segundo orden (Ibáñez, 1990, 1991; Mejía, 2002 y Sotolongo y Delgado, 2006) y la epistemología cualitativa (González Rey, 1997, 2006).

La investigación cualitativa, como señalan Von-Bertalanffy (1981); Ortí (1994) y Mejía (2004), implica una comprensión de la realidad en todas sus cualidades, como estructura dinámica, lo cual permite develar el nivel de la realidad social que corresponde a los hechos de significados en la esencia humana, no como algo abstracto al individuo sino como el conjunto de sus relaciones sociales. La investigación cualitativa, siguiendo a Alonso-Freyre (2012), es una propuesta interpretativa que aborda lo esencial en el desarrollo del

conocimiento social, su utilización y aplicación en la propia realidad que se comprende, constituyendo pautas científicas que devienen en contribuciones desde la investigación social.

La epistemología de segundo orden y la epistemología cualitativa consideran a los investigadores como sujetos reflexivos que realizan una construcción teórica sobre la realidad que estudian, generando inteligibilidad con respecto a subjetividades configuradas. La reflexividad, siguiendo a Cabrera, Rodríguez-Fleites y Rodríguez-González (2016), implica que el conocimiento sobre la realidad es construido por el investigador a través de múltiples interpretaciones sobre las producciones de los sujetos investigados, introduciéndose así en la investigación el principio de la vigilancia epistemológica; de modo que los investigadores sometan su práctica científica, en el momento en que se construye, a la reflexión.

La investigación de segundo orden se centra en la observación de una realidad social conformada por sujetos activos, quienes, a su vez, también observan, signan, describen e interpretan, y en consecuencia sus conocimientos influyen en la realidad. Ello presupone que los sujetos investigados tienen conocimiento de la vida social y de acuerdo a ello se comportan sobre la propia sociedad. En esta dirección, los investigadores no solo comprenden en el proceso de la investigación el conocimiento empírico que poseen los sujetos sino también sus esquemas de referencia desde una postura reflexiva. El conocimiento social se deriva en un proceso de construcción reflexivo que se desdobra en un sujeto y en un objeto reflexivo como dimensiones dialécticas de una misma identidad, según refiere Ibáñez (1990).

La epistemología cualitativa, siguiendo a González-Rey (1997, 2000, 2006, 2013), reconoce a través del enunciado de sus tres principios fundamentales el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, la investigación como proceso de comunicación y lo singular como nivel legítimo de la producción del conocimiento. Al respecto se identifican como características principales:

- El conocimiento es una producción humana que no se reduce a constataciones inmediatas y lineales del momento empírico, sino que se legitima en su capacidad para generar nuevas construcciones y articulaciones sobre aspectos de la realidad susceptibles de ser investigados.
- La investigación sobre los procesos humanos es un proceso social donde la comunicación es esencial para la emergencia del sujeto y de su subjetividad.
- La información proveniente del caso singular es legitimada, a partir de su pertinencia y aporte al sistema teórico producido en la investigación, en el proceso permanente de

implicación intelectual del investigador. La singularidad tiene valor por el carácter diverso del ser humano y de los espacios de vida social según su organización en la cultura.

Sustentar la investigación en la epistemología cualitativa, deriva la delimitación de un marco de referencia metodológico constructivo-interpretativo. Esta metodología, según González-Rey & Mitjás (2016), tiene su eje principal en la relación dialógica entre el investigador y el otro. Su carácter constructivo-interpretativo, se debe, según González-Rey (2017a, 2017b), a la construcción del conocimiento como un modelo de pensamiento que se inscribe en el marco de nuestra teoría en un momento particular de su desarrollo, siendo este modelo de pensamiento el que proporciona inteligibilidad sobre lo empírico.

El estudio de la subjetividad, desde este enfoque debe comprenderse a partir de:

- La consideración de la investigación como proceso relacional-dialógico y no como conjunto de actos instrumentales.
- La inseparabilidad de la fase de aplicación de los instrumentos, de producción y de construcción de la información en el curso de la investigación.
- La interrelación de los instrumentos usados en la investigación, los que se desdoblán unos en otro en el curso de la investigación y son inseparables en el proceso de construcción de la información.
- El carácter rector de las ideas en el desarrollo del modelo teórico que orienta el proceso general de la investigación; lo empírico es un momento teórico y no una instancia externa que legitima lo teórico.
- Tanto el investigador como los participantes son sujetos del proceso de investigación, aunque con funciones e intereses diferentes en su curso.

La investigación cualitativa constructivo-interpretativa se orienta a la construcción de modelos teóricos para la comprensión de la subjetividad. El modelo teórico referido a la construcción de la configuración subjetiva de la integración intercultural constituye una herramienta de acceso a lo empírico basado en ideas e hipótesis estrechamente relacionadas con el marco teórico. Su construcción representa una fuente de inteligibilidad que articula las informaciones ofrecidas por los instrumentos aplicados, situaciones investigativas e ideas del investigador como sujeto activo en este proceso.

La construcción e interpretación de la realidad social estudiada en un modelo de configuración subjetiva se caracterizó por la flexibilidad, carácter abierto en la toma de

decisiones de forma continua y recurrente conforme a la aproximación y las necesidades del estudio.

En la siguiente tabla se muestra la evolución del diseño en el propio proceso comprensión de la realidad social, lo cual implicó momentos de conceptualización, categorización y reflexión en el que se modificaba y redefinía la información en aras de un mejor acercamiento científico.

Tabla 1. Carácter emergente del diseño de investigación

Diseño inicial	Diseño emergente durante la investigación
<i>Problema de investigación</i>	
Estuvo centrado solo en el proceso de integración intercultural, orientado tanto a aspectos propios de la integración como a sus mediaciones subjetivas.	Se reorienta hacia la configuración subjetiva de la integración intercultural como modelo teórico comprensivo.
<i>Objetivos de la investigación</i>	
Se intencionó la exploración de los sentidos subjetivos configurados en la dinámica de las actividades compartidas dentro del grupo escolar, lo cual permitiría analizar las transiciones entre los sentidos subjetivos y las acciones relacionales.	Se centran en hacer inteligible la configuración subjetiva de la integración intercultural a través de sus formas dinámicas de organización y los núcleos de sentido.
<i>Relación con la teoría y el momento empírico</i>	
Se partió de relacionar la operacionalización de la integración social como categoría y sus expresiones en el funcionamiento del grupo visto a través de estereotipos, prejuicios y atribuciones	La configuración subjetiva de la integración se concibe como un modelo teórico comprensivo donde las formas dinámicas de organización subjetiva se integran en indicadores y ejes de sentidos, haciendo inteligible la subjetivación de la integración intercultural
<i>Selección de la muestra</i>	
Era amplia, incluía 6 grupos escolares teniendo en cuenta como criterio la representatividad.	Se seleccionan 2 grupos siguiendo criterios de mayor presencia de la diversidad cultural, accesibilidad y necesidad de la institución.

2.2 Trabajo de campo para el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

2.2.1 Contexto de investigación e inmersión en el campo

Fue seleccionada la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) como contexto de investigación teniendo en cuenta los criterios de conveniencia y disponibilidad, según refieren Sandoval (1996) y Hernández, Fernández y Baptista (2014). La conveniencia, como primer criterio, posibilita la selección de la institución educativa por la existencia de los casos, personas, situaciones, historias y/o vivencias relacionadas con el objeto de estudio mientras que, el segundo criterio asumido responde a la posibilidad de acceso libre y permanente a dicho contexto. Se consideraron como criterios estratégicos:

- Constituir una institución educativa del nivel de Educación Superior.
- Ser un contexto de expresión de relaciones interculturales.
- Ofrecer posibilidades de acceso reales para la realización de la investigación.

La UCLV, por las características del sistema de estudio, deviene actualmente como un espacio de convergencia de múltiples culturas de acuerdo a su origen, en la cual emergen relaciones interculturales entre sus miembros en el proceso de formación y superación permanente de profesionales. La inclusión, en los marcos universitarios, de estudiantes extranjeros se remonta desde el año 1961, permitiendo “el desarrollo institucional y la promoción de la Educación Superior en Cuba hacia diversas latitudes del planeta”. En este contexto se han fortalecido las alianzas estratégicas con instituciones de todo el mundo y se han concertado más de 200 convenios de colaboración con un alto grado de consecución (Rodríguez-González, 2015, p.15).

En el actual curso escolar, se encuentran insertados para su formación profesional 332 estudiantes de 16 nacionalidades distribuidos en 32 carreras. En el Pregrado, se identifican 171 estudiantes extranjeros provenientes fundamentalmente de Angola (135), Congo (11) y Viet Nam (6); los cuales se distribuyen en 28 carreras universitarias. Las facultades que mayor cantidad de estudiantes extranjeros presentan en sus matrículas son la Facultad de Ingeniería Eléctrica con una representación de 45 estudiantes, la Facultad de Ciencias Sociales integrada por 32 estudiantes extranjeros y la facultad de Química-Farmacia con un total de 18 estudiantes distribuidos en los distintos años académicos de sus respectivas carreras.

El proceso de inmersión al contexto de investigación se desarrolló en los meses comprendidos de febrero a mayo del presente año. La inmersión inició con el establecimiento de frecuentes contactos con directivos, coordinadores de año y profesores guías de los grupos escolares seleccionados para la presentación de la investigación desde sus objetivos e importancia. El diálogo se desarrolló de manera empática, lo cual propició la cooperación incondicional en el proceso, así como la confirmación progresiva de los espacios y tiempos para los encuentros con los grupos escolares.

En un segundo momento se realizaron entrevistas a cada uno de estos actores sociales con el propósito de un acercamiento a la dinámica y funcionamiento del grupo. La revisión de los documentos oficiales facilitados por ellos permitió un acercamiento al grupo en relación a sus antecedentes, vivencias o situaciones experimentadas, así como peculiaridades de su funcionamiento en la vida cotidiana.

La aproximación a los estudiantes de los grupos escolares seleccionados, constituyó una situación nueva caracterizada por la emergencia de múltiples estados emocionales, de ahí la necesidad de ganar una motivación ante el proceso que se inicia. De este modo, como plantea González-Rey (2000), la inmersión inicial comprendió la realización de una actividad grupal interactiva en la que se implicó a los sujetos. Su desarrollo se encaminó a la creación de un clima dialógico a partir de la relación con el investigador, la confianza y el interés que despertó la investigación, las cuales fueron esenciales en la creación de necesidades de participación y determinantes en la expresión de sentidos con respecto a las actividades.

Por tanto, la adhesión de los sujetos como decisión personal a la investigación constituyó un requerimiento orientado a despertar la atención y el interés de los participantes. De este modo, fue en la construcción del escenario de investigación donde los estudiantes tomaron la decisión auténtica de participar en ella. La construcción del escenario de investigación, siguió la propuesta de González-Rey (2007):

- Presentación de la investigación para los posibles estudiantes que podrían participar en ella.
- Creación de un clima de comunicación y participación que facilitó la implicación de los estudiantes.
- Logró la emergencia de informaciones significativas relacionadas al tema de la investigación en los participantes.

- Fue un momento reflexivo y dialógico a través del desarrollo de las técnicas participativas y de discusión que involucró a los participantes en una reflexión desde sus preocupaciones y necesidades fundamentales.
- Representó una iniciativa creativa del investigador, quien en función de la población y del problema organizó el primer encuentro con el grupo que aspira a convertir en grupo de investigación.

La inmersión profunda en el campo se realizó a partir de tres encuentros con el grupo escolar, en los cuales se intencionó la aplicación del test sociométrico, el completamiento de frases, el grupo de enfoque y la observación a la actividad docente como instrumentos fundamentales que permitieron la construcción de un modelo teórico de la configuración subjetiva de la integración intercultural en los grupos escolares seleccionados.

2.2.2 Selección de los participantes

La selección de los participantes en el estudio de los procesos de integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se realizó en consideración con los presupuestos teóricos de Mejía (2000) en relación al muestreo por juicio para la construcción del conocimiento de la realidad objeto de estudio. Este presupuesto concuerda con los planteamientos de Saumure & Given (2008), al considerar la selección de los participantes con un carácter dirigido o no probabilístico en función de las intenciones del investigador.

El muestreo por juicio, siguiendo los referentes teóricos de Mejía (2000), constituye un procedimiento de orden cualitativo en el que el investigador selecciona a los participantes de acuerdo a criterios conceptuales basados en la representatividad y la saturación como variables que delimitan la composición estructural de la muestra. Se consideró el carácter emergente de la muestra conforme avanza la investigación y no por elaboración predeterminada al trabajo de campo.

La representatividad como uno de los criterios teóricos en el muestreo cualitativo del estudio permitió la identificación de la diversidad de relaciones interculturales que se configuran en el grupo escolar como principal escenario de confluencia. Es por ello que la selección de los grupos escolares en este contexto universitario “reproduce en su composición y dinámica” los procesos de integración social a partir de las relaciones sociales que se establecen (Mejía, 2000).

Este criterio es reconocido por autores como Miles & Huberman (1994), Henderson (2009), y Creswell (2013) como máxima variación o muestras diversas, las cuales permiten la búsqueda de la multiplicidad de perspectivas y representación de la complejidad del objeto de estudio. La adopción de la diversidad facilita la comprensión de las diferencias, coincidencias, patrones y particularidades de los procesos de integración intercultural.

La investigación con grupos, según González-Rey (2000), es un proceso de complejidad progresiva donde surgen informaciones relevantes y generan nuevas exigencias en términos de la población estudiada, y donde la superación teórica de la dicotomía entre lo social y lo individual, presupone en lo metodológico la integración de ambos momentos. En esta dirección, se reconoció el grupo escolar como unidad de muestreo colectivo en la investigación, debido a que el trabajo con grupos significativos de esos espacios sociales resulta esencial para la construcción del conocimiento social; sin embargo, estos grupos se irán desarrollando en el curso de la propia investigación y responderán a criterios esencialmente cualitativos.

El investigador cualitativo irá definiendo los grupos en función de las necesidades que vayan apareciendo en el curso de la investigación, y lo primero que hará, antes de seleccionar a alguien, es implicarse en el campo, observar, conversar y conocer, de forma general, aspectos del contexto en que la investigación será desarrollada: la selección del grupo ya va a implicar hipótesis del investigador. Posteriormente, y conociendo aspectos de la organización y del funcionamiento del espacio social a investigar, el investigador pasará a participar de diferentes actividades organizadas dentro de aquel espacio. En ese tránsito por el campo, aparecerán las primeras hipótesis que se irán a organizar en conceptos y reflexiones que servirán de base al modelo que guiará el proceso de construcción.

La selección de grupos escolares en los cuales existe interrelación entre miembros diferentes culturalmente demuestra la representatividad del muestreo en la búsqueda de diversidad cultural, espacial y temporal. Estos criterios permitieron mostrar distintas perspectivas en la complejidad de los procesos de integración en grupos escolares. Cada una de las instancias colectivas estudiadas aportara una información relevante en relación con aspectos diferentes de la institución, así como informaciones congruentes o no, referidas a cuestiones semejantes, las que en su diversidad expresan de forma viva y contradictoria procesos integracionistas.

De acuerdo a estos criterios se planteó como estrategia para la selección de los participantes:

- Grupos escolares con mayor diversidad de relaciones interculturales.
- Grupos escolares constituidos con un tiempo superior a un curso académico de interrelación en el contexto.
- Ser accesibles durante el proceso de investigación.

En función de estos criterios se seleccionaron:

- La carrera Licenciatura en Derecho dentro de la Facultad de Ciencias Sociales que cuenta con 16 estudiantes extranjeros pertenecientes a los países de Angola, Guinea Ecuatoriana y Viet Nam.
- La carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica dentro de la Facultad de Ingeniería Eléctrica que cuenta con 7 estudiantes extranjeros pertenecientes a los países de Angola y República del Congo.

La composición estructural interna de los grupos escolares con diversidad cultural para los procesos de discusión grupal se apoyó en las características del objeto estudiado y el tipo de información requerida, lo cual permitió la emergencia de experiencias, valoraciones y reflexiones con respecto al tema de discusión. La decisión muestral se basó en la interacción social que se genera por los miembros del grupo escolar. Los criterios para la selección de los estudiantes se sustentaron en:

- Ser estudiantes provenientes de un grupo escolar diverso en relación a su cultura de origen.
- Pertenecer a una de las carreras consideradas de interés.
- Cursar un tiempo superior a un curso académico de interrelación en el contexto.
- Ser accesibles en el momento investigativo.
- Aceptar participar de forma voluntaria en el proceso de la investigación.

Los grupos escolares objeto de estudio en la investigación quedaron distribuidos de la siguiente forma (Gráfico 1):

- Grupo escolar 1 (GE 1-DER): Estudiantes pertenecientes a segundo año de la carrera de Licenciatura en Derecho dentro de la Facultad de Ciencias Sociales. El número de participantes fue de 72 estudiantes.

- Grupo escolar 3 (GE 2-TEL): Estudiantes pertenecientes a tercer año de la carrera de la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica dentro de la Facultad de Ingeniería Eléctrica. El número de participantes fue de 50 estudiantes.

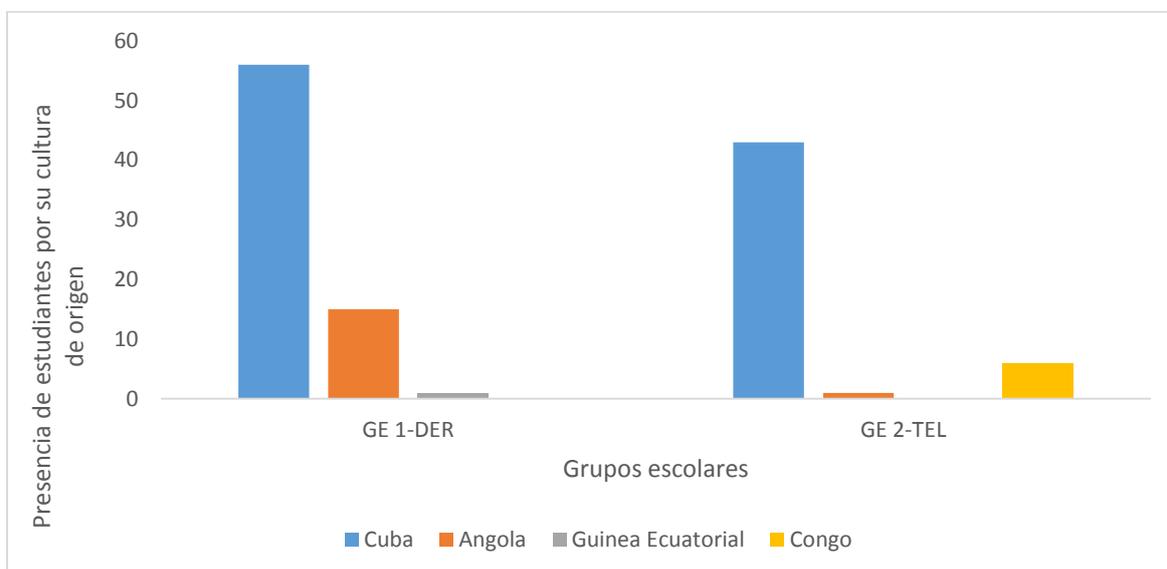


Gráfico 1 *Composición interna de los grupos escolares*

El criterio de saturación del conocimiento facilita la determinación de las unidades muestrales del estudio teniendo en cuenta que, en el desarrollo sucesivo de la investigación, a partir de una cantidad determinada de grupos escolares, los nuevos grupos tienden a repetir (saturar) el contenido arrojado anteriormente sin ofrecer correcciones ni complementariedad al conocimiento de los procesos de integración intercultural como fenómeno en estudio. Se realizó un examen intensivo que favoreció la comprensión paulatina de las propiedades y las relaciones sociales interculturales para la contribución al desarrollo científico del conocimiento social.

2.3 Instrumentos para el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

La selección de los instrumentos en el estudio de la integración intercultural responde a la unidad cosmovisiva entre el enfoque metodológico y el diseño de la investigación, por lo que se fundamenta en la búsqueda de información en profundidad sobre los procesos interculturales en las propias formas de expresión de la subjetividad social. Los instrumentos se apoyaron en las formas de expresión simbólica diferenciadas de los sujetos, por lo que deben implicarlos emocionalmente para facilitar la expresión de sentidos subjetivos.

Los instrumentos utilizados permiten la expresión abierta y comprometida de los sujetos durante el proceso investigativo. Se considera una herramienta interactiva que le facilita al investigador el uso de estímulos y situaciones según los objetivos planteados. Los instrumentos seleccionados representan “una fuente de información separada de cualquier sistema de categorías preestablecidas orientadas a significar esa información”; sin embargo, forman un sistema único de información en el que los significados producidos de forma parcial por un instrumento concreto constituyen hipótesis dentro del sistema completo de la información producida (González-Rey, 2006, p.67).

Los instrumentos no siguen reglas estandarizadas para su construcción, precisamente por la complejidad del acceso a la producción de sentidos subjetivos en el que tiene lugar el proceso de naturalización de los espacios y fenómenos de la subjetividad social. La subjetividad social, siguiendo a González-Rey (2006) al institucionalizarse se naturalizan y pasan a ser realidades que se anticipan e imponen en los espacios sociales, de modo que devienen en códigos explícitos e implícitos en sus diferentes prácticas sociales, que se convierten en sentidos subjetivos que, de forma estable, marcan esos espacios y que, a su vez, toman formas diferenciadas en los sujetos concretos que los comparten.

- Análisis de documentos

Los documentos constituyen una fuente importante en la comprensión del fenómeno objeto de estudio en relación a sus antecedentes, vivencias o situaciones experimentadas, así como peculiaridades de su funcionamiento en la vida cotidiana (Zemliansky, 2008; Van Maanen, 2011; Rafaeli y Pratt, 2012; LeCompte y Schensul, 2013).

La naturaleza de los documentos analizados se circunscribe a documentos organizacionales según Hernández, Fernández y Baptista (2014), y documentos oficiales de carácter interno atendiendo a la clasificación de Massot, Dorio y Sabariego (2004). La información se obtuvo a través del análisis de los documentos: Registro de estudiantes extranjeros (ver Anexo 1), con la finalidad de determinar la distribución de los estudiantes por carrera y año académico; Proyecto de acompañamiento a estudiantes extranjeros de primer año (ver Anexo 2). Estos documentos fueron facilitados por la Dirección de Relaciones Internacionales y el Centro de Bienestar Universitario de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, respectivamente.

En cada una de las carreras seleccionadas para la aproximación al objeto de investigación se analizaron los documentos: Gráfico docente (ver Anexo 3), Proyecto Educativo del año (ver Anexo 4) e Informe de Evaluación Estudiantil (ver Anexo 5) con la intención de identificar espacios para el acceso a los grupos escolares, sus características estructurales y funcionales. El análisis de los documentos se realizó durante la inmersión inicial al campo.

- Entrevistas semi-estructuradas

Las entrevistas semi-estructuradas realizadas se sustentaron en una guía de indicadores preestablecidos por el investigador para la precisión de informaciones necesarias para la comprensión de la integración intercultural en el grupo escolar. La flexibilidad en el proceso facilita por un lado la emergencia de información útil en función de las propias verbalizaciones del sujeto, lo cual le ofrece la posibilidad de ser un participante activo en el proceso investigativo (Rodríguez, Gil y García, 2014 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Durante la inmersión inicial al campo se realizaron entrevistas semi-estructuradas al Jefe de Departamento de Atención a Estudiantes Extranjeros de la UCLV (ver Anexo 6), al Coordinador de Año (ver Anexo 7), al Profesor Guía (ver Anexo 8) y al profesor que imparte la asignatura que se pretende observar (ver Anexo 15) en cada uno de los grupos escolares que conformaron la muestra de la investigación. Estas entrevistas permitieron una aproximación a las peculiaridades de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y específicamente en los grupos escolares, objeto de interés para la investigación.

- Completamiento de frases para la exploración de la integración intercultural en el grupo escolar.

El completamiento de frases permite la expresión de sentidos subjetivos diferenciados en relación a la integración intercultural en el grupo escolar. Es un instrumento centrado en la producción individual en el que se les presenta a los sujetos breves inductores a ser completados. En esta dirección, se presentan frases cortas elaboradas de forma intencional, las cuales se elaboraron en función de los objetivos de la investigación, así como informaciones indirectas asociadas a la construcción subjetiva y a las relaciones entre sus expresiones, según describe González-Rey (2006).

El instrumento constituye una adaptación del Completamiento de frases en su versión para el diagnóstico educativo intercultural de Cabrera y Gallardo (2011). Su elaboración por el equipo de investigación, estuvo determinada por la construcción de frases que no definen su valor por el contenido explícito que las define, por lo que los sujetos pueden expresar sentidos subjetivos diversos ante cada una de ellas, a partir de su propia subjetividad.

La variabilidad del número de frases estuvo sustentada en la descentración como proceso inherente a la comunicación humana, en el que se establece una zona significativa de intercambio, alrededor de la cual el sujeto centra su expresión en otros aspectos de su experiencia que sean percibido por él como contradictorios, con la representación que ha puesto en juego en determinado escenario de comunicación. Además, se consideró el efecto de reiteración del contenido temático en varias frases del instrumento como “manifestación del carácter subjetivo de las expresiones del sujeto” (González-Rey, 2016, p.86).

El proceso de elaboración del instrumento se desarrolló en dos fases fundamentales. En un primer momento se realizó una selección de las posibles frases que podrían retomarse de la propuesta de Cabrera y Gallardo (2011) unida a otras frases que favorecieran su aproximación al objeto de estudio mediante la expresión de sentidos subjetivos.

La segunda fase estuvo encaminada a la organización y distribución de las frases inductoras en función de la amplitud de la información. Este proceso se desarrolló tras múltiples análisis del equipo de investigación que condujo a la unidad de criterios en torno a la pertinencia, organización y número de frases cada vez mejor elaborados. La propuesta inicial contaba con 36 ítems, los cuales fueron reagrupados hasta contar con solo 25 ítems (ver anexo 10).

La aplicación del instrumento tuvo en cuenta la extensión del sujeto, por lo que se les expone a los estudiantes la posibilidad de extenderse según deseen en cualquiera de las frases. Para ello fue entregada una hoja en blanco que favoreció la necesidad de comunicación de los estudiantes a partir de sus vivencias y reflexiones durante el proceso de aplicación.

▪ Test sociométrico

La sociometría constituye un instrumento que permite el estudio descriptivo de las propiedades psicológicas del grupo escolar, a partir de la espontaneidad de las atracciones

personales, sentimientos, preferencias, empatías y rechazos de sus miembros, según describe Moreno (1954).

Su basamento radica en los principios de interrelación a partir de las configuraciones estructurales y dinámicas de las relaciones intragrupales, las cuales se reducen a relaciones de atracción y rechazo según Moreno (1954). El principio de la espontaneidad creadora alude a la conveniencia de convertir las interrelaciones en términos positivos para la consecución individual de la espontaneidad y la creatividad. En relación a estos principios básicos, se tiene en cuenta la empatía y transferencia personal entre dos sujetos, el átomo social constituido por las relaciones psicológicas de atracciones y rechazos entre los miembros del grupo y la red sociométrica representada por las complejas interrelaciones que unen entre sí a los diferentes átomos sociales (Arruga-Valeri, 1992).

La construcción de la técnica tuvo una fase previa de reflexión sobre las consideraciones del grupo, aspectos para la administración del test y constancia de su aplicación. La elaboración del cuestionario comprendió el título, encabezamiento, instrucciones, preguntas y agradecimiento como elementos fundamentales. Las preguntas elaboradas atendieron al contenido (trabajo y afectivas) y a la forma (elecciones de preferencias y rechazo, y percepción positiva o negativa). La técnica finalmente se basó en cuatro preguntas cortas y ordenadas por cada contenido. Se mantuvo un lenguaje claro y sencillo en relación a las circunstancias y experiencias grupales (ver Anexo 11).

La administración de la técnica sociométrica se realizó con naturalidad. Se les explicó a los estudiantes el procedimiento evitando intercomunicación entre ellos en un clima de concentración y silencio durante la aplicación.

- Grupo de enfoque

Constituye un método de recolección de datos a partir del diálogo profundo en torno a la temática de la integración intercultural. Se realiza en un ambiente relajado bajo la conducción del coordinador principal. En su desarrollo se emplean dinámicas grupales que permitan la generación y análisis de significados construidos grupalmente (Barbour, 2007).

El grupo representa la unidad de análisis a partir de lo que en él se expresa y construye, por lo que se concuerda con Hernández, Fernández y Baptista (2014) en que la narrativa colectiva es el centro de atención. La naturaleza de la sesión respondió a los objetivos

planteados, las características de los estudiantes y las informaciones previamente obtenidas tras el análisis del Completamiento de frases (ver Anexo 12).

El formato del grupo de enfoque centrado en la exploración de procesos de integración intercultural en el grupo escolar tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos de análisis colectivo en un local amplio. La sesión constó de una técnica inicial orientada a la presentación de cada uno de los miembros del grupo y la disposición de los estudiantes para comenzar la sesión a través de fotografías grupales.

En el desarrollo de la sesión se presentaron una guía de temáticas breves o frases inductoras extraídas del Completamiento de frases para fomentar la interacción, análisis y profundización en las respuestas ofrecidas de manera individual. Las frases que condujeron la discusión grupal emergieron de un proceso de selección y formulación reflexivos en función del análisis de las respuestas individuales y su estrecha relación con los objetivos planteados en la sesión.

Se distinguieron como frases inductoras: nos relacionamos en..., juntos realizamos..., dentro del aula..., fuera del aula..., con los estudiantes extranjeros nos sentimos..., con los estudiantes cubanos..., en las actividades grupales..., la diversidad cultural..., las decisiones en el grupo..., nuestros mayores problemas..., las relaciones entre cubanos y extranjeros..., lo peor en mi grupo..., el trabajo en equipo..., la integración intercultural..., en el grupo me siento..., los profesores hacia los estudiantes extranjeros..., los profesores hacia los estudiantes cubanos..., la participación de los estudiantes extranjeros.

El cierre del trabajo grupal estuvo en función de la suficiencia y saturación de la información. Se realizó una sumarización, con el apoyo de los criterios tomados en el papelógrafo. Los estudiantes pudieron expresar con una palabra conclusiva su criterio sobre las relaciones interculturales en su grupo escolar. El análisis de la sesión del grupo de enfoque se realizó siguiendo los criterios del análisis de contenido, el cual se trianguló con la observación realizada durante la actividad grupal.

- Observación científica de procesos grupales y formas organizativas de la docencia

La observación científica en la investigación cualitativa facilita una aproximación profunda a situaciones sociales en las que el investigador/observador mantiene un papel activo y reflexión permanente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este instrumento permitió

comprender los procesos grupales, vínculos entre los sujetos, experiencias, eventos y patrones desarrollados durante la interacción grupal (Jorgensen, 1989 y Miles, Huberman & Saldaña, 2013) (ver Anexo 13 y Anexo 14).

Las unidades de observación estuvieron conformadas por los elementos: pertenencia, pertinencia, comunicación, cooperación y clima de interacciones; retomados de la propuesta de González-Rodríguez (2015). Se incorporaron para la realización de la técnica a investigadores/observadores que contribuyeron al registro de los datos a partir de la cosmovisión teórica-metodológica del equipo de investigación.

- **Triangulación**

La triangulación en la investigación cualitativa responde a la riqueza, amplitud y profundidad de los datos arrojados por las diferentes fuentes e instrumentos de recolección de la información como las entrevistas semi-estructuradas, completamiento de frases, grupos de discusión y observación científica de procesos grupales y a formas organizativas de la docencia. La triangulación de investigadores se sustenta en la participación de un equipo de investigadores principales y auxiliares durante el proceso, concepción retomada del estudio de Rodríguez-Wong (2015).

Se realizaron sistemas de trabajo y reflexión que propiciaron riquezas interpretativas y analíticas en función del trabajo de campo realizado. El carácter reflexivo del proceso se constituyó a partir de los debates sistémicos y toma de decisiones por el equipo de investigación principal conformado por los tutores y la investigadora. Los investigadores auxiliares participaron en el proceso de inmersión al campo y análisis de los datos como espacios de emergencias y construcciones colectivas.

2.4 Estrategia para el proceso de construcción e interpretación de la información

El estudio de la integración intercultural en grupos escolares universitarios requiere del desarrollo y generación de conocimiento científico a partir de la aproximación a la subjetividad social manifestada en sus múltiples formas. Se concuerda con los criterios de González-Rey (2006) que apuntan a los retos investigativos en el proceso constructivo-interpretativo de la subjetividad. Se consideró el grupo como un sistema constituido en su subjetividad grupal, un espacio de reflexión colectiva que necesita de la constitución de la subjetividad grupal según refiere González-Rey (2006).

El proceso constructivo-interpretativo de la información se realizó mediante el análisis de contenido como técnica de interpretación de la realidad a partir de inferencias reproducibles, contexto de los datos y forma de conocimiento de la realidad (Krippendorff, 1990). Se distinguieron diferentes etapas del proceso, en las cuales se evidenció un continuo y dialéctico proceso de construcción científica según sistematiza Cabrera (2009).

Se transitó por una fase preparatoria que condujo en un primer momento a una etapa reflexiva, en la cual los investigadores seleccionaron referentes teóricos y metodológicos que les permitieran un acercamiento a los objetivos previstos para la investigación, así como la elaboración de los recursos y materiales necesarios que se adecuaron según los principios de pertinencia y homogeneidad. En correspondencia, se seleccionaron los registros obtenidos en las entrevistas realizadas, el completamiento de frases, grupo de enfoque y las observaciones científicas a procesos grupales y a formas organizativas de la docencia.

Luego se organizó el material mediante lecturas flotantes de los documentos registrados, donde el material recibió cierto orden a partir de las temáticas subyacentes para su posterior análisis inferencial, y sucesivamente aproximaciones más profundas que se reflejan en enunciados descriptivos como primer momento de categorización.

El proceso de construcción de la información se sustentó en un primer momento en el programa Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache (Atlas. ti) que traducido al alemán significa Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje cotidiano; su extensión “.ti” alude a interpretación de los datos. El Atlas.ti versión 7 como herramienta auxiliar para el procesamiento y organización de datos cualitativos fue originado en la Universidad Tecnológica de Berlín, bajo los resultados del proyecto ATLAS y los supuestos de la Grounded Theory, en los años comprendidos entre 1989 y 1992. Autores como Muhr & Friese (2004) definen el Atlas. ti como

un programa computacional que asiste a quien realiza un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales (que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos y/o videos). (Muhr & Friese, 2004, p.3)

Este programa permitió la segmentación de los datos recolectados en unidades de significado que favorecieron la codificación de los datos, la construcción y relación de conceptos y categorías. Los datos obtenidos a través de la aplicación de los diferentes

instrumentos fueron agregados en el programa Atlas. Ti versión 7 como documentos primarios, los cuales se codificaron según los referentes y objetivos de la investigación.

El proceso analítico apoyado en el Atlas. ti versión 7 se desarrolló en una primera fase de preparación de datos que incluyó la digitalización y formato de documentos; la segunda fase de reducción de la información, lo cual implicó la aplicación de relaciones en diferentes niveles (relación entre instrumentos) mediante la codificación y categorización, y la tercera fase de organización y presentación de los datos a partir de la conceptualización, relaciones entre los conceptos y aparición de nuevos hallazgos.

La codificación como una de las tareas, se basó en la sistematicidad en el desarrollo y refinamiento de las interpretaciones a través del análisis de los trechos de información; por tanto, constituyó una primera transformación de los mismos. La codificación abierta permitió el descubrimiento de conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones, mientras que, la codificación axial contribuyó a relacionar categorías y subcategorías, sus entrecruzamientos y vínculos (Strauss y Corbin, 2002). El Atlas.ti 7 como herramienta tecnológica de apoyo al investigador permitió la visualización de las relaciones existentes entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios.

La tarea de categorización consistió en la agrupación conceptual de los códigos emergidos desde las informaciones brutas a partir de la similitud de sus significados, por lo que se concibió como un nivel de abstracción superior, próxima al nivel relacional (Taylor y Bogdan, 1986). A través del programa Atlas. ti versión 7 se formaron indicadores (familias de códigos según el programa) que permitieron construir direcciones hipotéticas ante las expresiones de los sujetos.

La definición del indicador, siguiendo a González-Rey (2016, p.10), se reconoció como “elemento hipotético construido por el investigador ante las expresiones del otro, cuyos significados no coinciden de forma directa con el significado explícito de la expresión de ese otro”. Su relación, resultó congruente con las progresivas construcciones de otros indicadores según el análisis de los trechos de información, por lo que ganó consistencia explícita hacia la continuidad procesal de los caminos hipotéticos abiertos por la investigación.

La implementación del Atlas.ti versión 7 propició la interpretación en el proceso analítico. En este proceso, se utilizaron las relaciones y vínculos entre los diferentes indicadores para la

construcción de los núcleos de sentido como unidades dinámicas organizativas. El proceso constructivo-interpretativo de la información permitió la construcción de un modelo teórico de la configuración subjetiva de los procesos de integración intercultural.

El aporte fundamental del Atlas. Ti versión 7 en el proceso de construcción de la información se basó en el ofrecimiento de múltiples perspectivas de los análisis realizados en forma de diagramas, datos por separados, entre otros, lo cual hizo más comprensible el proceso de análisis e interpretación consecuente de los resultados. Se concibe como otra de las potencialidades en el uso del Atlas. Ti versión 7 la recursividad y reflexividad entre el material de análisis y la construcción e interpretación de la información, por lo que existió un ir y venir entre lo empírico y lo conceptual en la modelación y fundamentación de las interpretaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La lógica configuracional sustentó la construcción progresiva de las categorías de análisis, los indicadores, núcleos de sentidos que se articulan en un modelo comprensivo de la integración intercultural y su posterior presentación de la información.

Los aspectos colaterales captados durante el trabajo de campo se asumieron de forma ética y profesional. La exploración del material y evaluación de los resultados se desarrollaron por los investigadores principales y auxiliares en función de la comprensión de la integración intercultural como realidad estudiada en los grupos escolares.

2.5 Criterios de calidad en el estudio de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

La calidad de la investigación se fundamentó en las diversas aportaciones científicas evaluadas, en el grado de consistencia con las observaciones empíricas, credibilidad científica, producción de hallazgos teórico-prácticos en el contexto de investigación, reflexividad en el proceso y estrategia de investigación (Valles, 1999). Las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno social estudiado posibilitaron el cumplimiento de requisitos éticos y metodológicos basados en la transparencia y el rigor desde la formulación del problema hasta la culminación del proceso investigativo. Los criterios de calidad se consideran a partir de la propuesta de Erlandson, Harris, Skipper & Allen (1993). En esta dirección se distinguieron tres grupos de criterios para el estudio: confiabilidad, autenticidad y éticos.

El criterio de confiabilidad se sustentó en la credibilidad de la investigación cualitativa con relación al uso de diversos instrumentos como sistema único de información que mediante la triangulación de datos permitió la comprensión de las configuraciones subjetivas de la integración intercultural en los grupos escolares; así como la triangulación de investigadores durante el trabajo de campo y análisis de los datos. La confiabilidad investigativa implicó el planteamiento epistemológico y metodológico de la investigación, rol del equipo de investigación y la construcción de los instrumentos de forma clara y precisa.

La transferibilidad se logró a través de estrategias de investigación cualitativa discutidas por los investigadores principales y auxiliares en relación a la selección de los participantes y recolección de los datos. Se realizó una revisión del análisis elaborado y control sistemático de la calidad de las informaciones obtenidos, así como una descripción detallada de los hallazgos empíricos contrastados con la teoría que los fundamenta. La dependibilidad se constató en la facilitación de los protocolos, guías y transcripciones de los instrumentos aplicados.

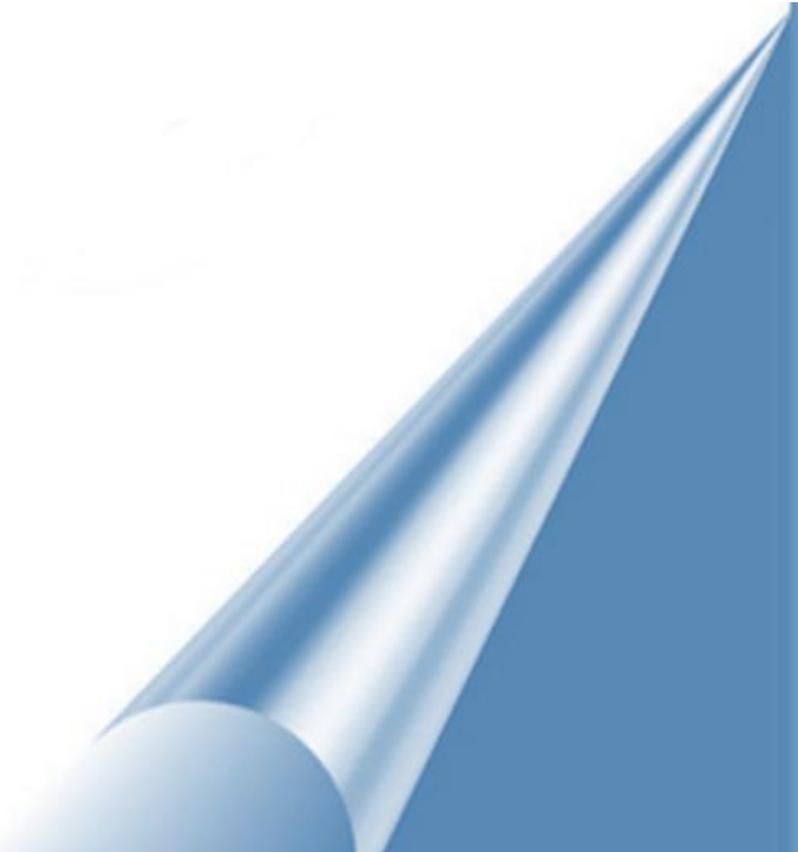
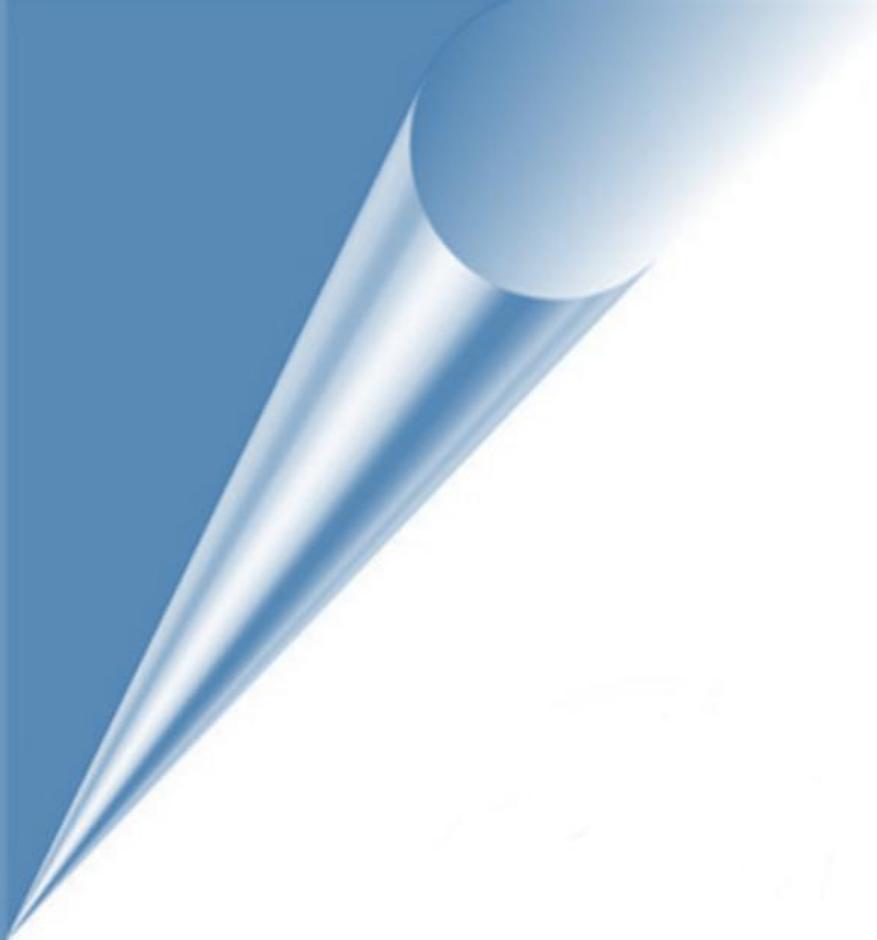
La autenticidad como otro de los criterios de calidad científica se expresó en la adecuación metodológica, esfuerzos investigativos y mantenimiento de relaciones formales durante todo el proceso, favorables al complejo acceso de la realidad social estudiada. Los criterios éticos se evidencian en la privacidad, confidencialidad y consentimiento para la participación de los estudiantes en la investigación.

La viabilidad del modelo teórico, como criterio de calidad propuesto por González-Rey (2009), se evidenció en su contribución a zonas de inteligibilidad. El modelo está orientado a develar configuraciones subjetivas de la integración intercultural en los grupos escolares seleccionados, a través de los indicadores y su expresión en formas dinámicas de organización. Los indicadores construidos se articularon en núcleos de sentido que favorecen la comprensión de las mediaciones integradoras-desintegradoras emergentes. El modelo, es viable según su contribución al desarrollo de nuevas investigaciones científicas que reafirmen o contradigan las anteriores, conservando el mismo corpus teórico asumido.

Para cumplir el criterio de validez interna se valoró la congruencia en la construcción de las conclusiones según el análisis de los datos, se explicó su divergencia mediante la triangulación, se mostró la dinámica relacional entre los datos y los indicadores construidos,

se expuso la lógica en la construcción de la información emergente y se sometió a consideraciones conclusivas del estudio a los informantes.

El criterio de utilización-aplicación-orientación se reflejó en la presentación científica de información de modo accesible para los usuarios interesados en la continuación del estudio. Los hallazgos presentados constituyen pautas de acción e intervención en el mejoramiento de las relaciones interculturales en función de procesos integracionistas en el contexto universitario.



Capítulo 3

CAPÍTULO 3 Configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

3.1 Configuración subjetiva de la integración intercultural en estudiantes de 2do año de Licenciatura en Derecho

Núcleo de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural

El análisis de los diferentes trechos de información de los instrumentos aplicados nos permitió construir un primer conjunto de indicadores relacionados con las cualidades personales de los estudiantes y su deseabilidad en los procesos de integración intercultural desde los sujetos de expresión, cubanos o extranjeros.

Los cubanos reconocieron en sí mismos características deseables socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son sociables, divertidos, buenos compañeros, respetuosos, con buenas opiniones y capaces. Igualmente reconocen en sí mismos características devaluadas socialmente referentes a que son individualistas, poco solidarios, desunidos y autosuficientes.

Los cubanos reconocieron en los extranjeros características deseables socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son sociables (algunos más que otros), aceptados, amistosos, agradables, educados, sobresalen en las actividades y son más unidos que los propios cubanos. Estos estereotipos mostraron aceptación hacia los estudiantes extranjeros.

Reconocieron también características devaluadas socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son poco estudiosos, despreocupados, indisciplinados, maleducados, irrespetuosos, poco sociables, aislados, callados, tímidos, superficiales, egocéntricos y recalcitrantes.

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios hacia los estudiantes extranjeros, lo que favorecen la expresión de prejuicios sutiles sustentados en la exageración de las diferencias culturales de los estudiantes extranjeros. Estos prejuicios se reflejan en el favoritismo y mayor aceptación de los estudiantes cubanos para la conformación de equipos de trabajos; así como de mantenimiento de posturas de distanciamiento hacia los extranjeros en la actividad de estudio. Estos prejuicios se reconocieron en el análisis sociométrico, en tanto los estudiantes cubanos

presentaron un mayor status o índice de elecciones (30.5%) en comparación con los estudiantes extranjeros del grupo (18.5%).

Los extranjeros reconocieron en sí mismos características deseables socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son buenos. Igualmente reconocieron en sí mismos características devaluadas socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son creídos, trágicos, se distancian de los cubanos y tienen preferencias por los extranjeros.

Los extranjeros reconocieron en los cubanos características devaluadas socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son cerrados y poco sociables, así mismo no reconocieron características personales deseables socialmente hacia los estudiantes cubanos. Estas creencias se identificaron a su vez en el análisis sociométrico, el cual evidenció que los estudiantes cubanos presentan mayor tendencia a la no realización de elecciones positivas a los miembros del grupo escolar (49.1%) con respecto a los estudiantes extranjeros (31.2%).

Estas creencias estereotipadas dificultan el establecimiento de las relaciones interculturales orientadas hacia la integración de estudiantes cubanos y extranjeros en el contexto escolar. Se develó mayor sensibilidad en el indicador reconocimiento de cualidades desfavorables hacia los estudiantes extranjeros que hacia los cubanos, por lo que se organizan como estereotipos y prejuicios con tendencia a la diferenciación, a partir de categorías desfavorables compartidas entre los estudiantes cubanos.

Los indicadores reconocimiento de cualidades personales por los estudiantes cubanos y reconocimiento de cualidades personales por los estudiantes extranjeros permitieron la construcción del núcleo de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural. Este núcleo de sentido se configuró a partir de sentidos referidos a características deseables o devaluadas socialmente que se organizan en estereotipos o prejuicios como formas dinámicas de subjetividad que constituyen mediaciones de la subjetividad en los procesos de integración intercultural.

Núcleo de sentido el grupo escolar en los procesos de integración intercultural

En el proceso de análisis se construyó un segundo conjunto de indicadores referidos al desempeño académico como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras, y las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio. En el primero de estos indicadores se develaron creencias estereotipadas referidas a la valoración favorable del desempeño

académico de los compañeros del grupo. Las creencias estereotipadas hicieron alusión a los compañeros del grupo como estudiosos, inteligentes y excelentes estudiantes.

Se alude a los estudiantes cubanos a partir de la configuración de creencias estereotipadas asociadas con la responsabilidad y la aplicación hacia el estudio. Igualmente se reconocieron valoraciones favorables hacia los estudiantes extranjeros que aludieron a su inteligencia y dedicación hacia el estudio. Estas creencias emergieron desde los estudiantes cubanos como sujetos de expresión.

Las aspiraciones de los estudiantes cubanos se orientaron a aprobar los exámenes, comprobaciones y pruebas finales, lo cual es afirmado por los propios cubanos como sujetos de expresión. Desde la perspectiva de estudiantes extranjeros como sujetos de expresión, esta orientación se caracterizó por una baja tendencia al estudio sistemático, colaborativo y de aprendizajes significativos en el que participen otros compañeros, cubanos y extranjeros. Se evidenció una percepción social que expresa una tendencia a la formación de subgrupos en función de determinadas características individuales e intereses en el logro de buenos resultados.

Desde la expresión de los estudiantes cubanos se reconoció la insuficiencia en los esfuerzos propios por el alcance de mejores resultados docentes. A la vez, emergieron juicios sociales que valoraron desfavorablemente la carga de estudio, la densidad de las asignaturas y la poca existencia de recursos para el autoestudio.

Respecto al desempeño académico de los estudiantes extranjeros, se develaron valoraciones desfavorables, desde estudiantes cubanos como sujetos de expresión, relacionadas a la disciplina, atención durante clases, dedicación al estudio y preocupación. Por su parte, los estudiantes extranjeros, no emitieron valoraciones acerca del desempeño académico de sus compañeros.

En este indicador, emergieron valoraciones desfavorables como la indisciplina, las críticas sin carácter constructivo, la desunión, el aislamiento, la competencia y el individualismo entre los estudiantes del grupo escolar. Esta percepción y juicios valorativos se atribuyeron como causas de la dinámica de las relaciones grupales que establecen.

Se develaron sesgos atributivos ensalzadores con una tendencia autofavorecedora en función del éxito en las actividades docentes desde los estudiantes cubanos como sujetos de expresión. Las atribuciones se encuentran centradas en el yo, a partir de creencias estereotipadas de mayor contribución personal en relación a la tarea. En función de esta

atribución la selección de integrantes para conformar equipos de trabajo se orienta hacia la obtención de buenos resultados y no en enriquecer aprendizajes y cooperar con estudiantes que se consideran menos aventajados.

Las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio, como indicador, articuló valoraciones favorables y desfavorables de los compañeros del aula, referencias a los procesos de participación en las actividades grupales, satisfacciones e insatisfacciones con la toma de decisiones, así como sentimientos de bienestar y malestar en el grupo.

La valoración de los compañeros del aula se expresó en creencias estereotipadas deseadas socialmente referidas a que son excelentes amigos, agradables, solidarios, divertidos y unidos. Sin embargo, se evidenciaron creencias estereotipadas devaluadas socialmente referentes a que son poco empáticos y desagradables.

Se percibieron los procesos de participación a partir de valoraciones que develan la baja implicación activa de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades grupales. Emergieron valoraciones asociadas a la desunión, la poca iniciativa y bajo disfrute en las actividades; a lo cual le atribuyeron como causa los pocos niveles de participación.

La toma de decisiones como proceso grupal, emergió como una de las contradicciones más significativas en el grupo escolar. Al respecto se identificaron valoraciones referentes a la dificultad para lograr consenso y empleo de agresividad y gritos para imponer criterios. Estas valoraciones expresaron limitaciones para el establecimiento de relaciones interpersonales y contexto inadecuado para relaciones interculturales.

No obstante, se evidenciaron aspiraciones al interior del grupo, en función de las dificultades existentes. Estas proyecciones estuvieron encaminadas al logro de la disciplina, la unidad, el consenso en la toma de decisiones grupales, la superación de las diferencias individuales, la igualdad, la no discriminación, la amistad y la diversión.

La articulación de los indicadores desempeño académico como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras, y relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio permitió la construcción del núcleo de sentido del grupo escolar en los procesos de integración intercultural. Este núcleo de sentido es configurado por estereotipos, percepciones sociales y atribuciones causales como formas dinámicas de organización referentes a valoraciones del desempeño académico de cubanos y extranjeros, la participación en actividades grupales, el proceso de toma de decisiones y sentimientos de bienestar o malestar en el grupo.

Núcleo de sentido dinámica de las relaciones interculturales

Se construyó un tercer conjunto de indicadores referidos a contradicciones reconocidas en los procesos de integración intercultural, estrategias multiculturalistas y valoraciones de las relaciones en los procesos de integración intercultural.

El reiterado reconocimiento de diferencias individuales entre los compañeros del grupo escolar, en diversos trechos de información, se interpretó como percepciones referidas a que la diferencia no es normativa o consustancial en las relaciones interpersonales. Asociado a las diferencias individuales, particularmente en el desempeño en la actividad de estudio, se identificaron prejuicios hacia los estudiantes extranjeros, expresados en tendencias al rechazo como se explicitó anteriormente con los resultados sociométricos. Los estudiantes extranjeros, como sujetos de expresión, atribuyeron el rechazo por parte de los cubanos a la poca iniciativa y actitud pasiva de ellos mismos.

En la percepción de la interculturalidad se develó el reconocimiento de la diferencia cultural y de su carácter contradictorio; lo cual se atribuyó a costumbres particulares, diversidad de opiniones y pensamientos, así como las diferencias individuales. La diversidad cultural en el grupo se asoció solo a la presencia de extranjeros.

En la percepción de las relaciones entre estudiantes cubanos y extranjeros se develó la expectativa referida a que sean los extranjeros los que mantengan actitudes proactivas en su adaptación, lo cual pone énfasis en las diferencias, acentúa la identidad de cada cual y no resuelve la interrelación entre grupos culturalmente distintos. Estos juicios valorativos se correspondieron con estrategias multiculturalistas en la dinámica de las relaciones interculturales.

Se evidenció, a partir de la identificación de las redes de atracciones y repulsiones que se dan entre los miembros del grupo, y los patrones de preferencia (de elección o de rechazo), valores sociométricos con tendencia a la expresión de dificultades para el establecimiento de relaciones interculturales orientadas a la integración en el grupo escolar. Este resultado se sustentó en la identificación del estudiante extranjero con el estatus más alto de rechazo representado por el 16.6%, valor que resulta significativo de acuerdo a la valoración hacia los estudiantes cubanos (3.3%).

Las percepciones asociadas a las relaciones interculturales hicieron referencia a que son un proceso, que en el grupo tienen por características ser cordiales, compenetradas, de respeto, perfectas y magníficas; así como que permiten nuevos aprendizajes. A partir de estas

percepciones, las cuales evidencian una tendencia favorable, se construyó el indicador valoración de las relaciones en los procesos de integración.

Los indicadores contradicciones reconocidas por los estudiantes en los procesos de integración intercultural, estrategias multiculturalistas y valoración de las relaciones interculturales en el grupo escolar se articularon en el núcleo de sentido dinámica de las relaciones interculturales.

La configuración subjetiva de los procesos de integración en el grupo escolar de Licenciatura en Derecho se develó mediante la articulación de los núcleos de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, el grupo escolar en los procesos de integración intercultural y dinámica de las relaciones interculturales. Las formas dinámicas de organización que emergieron en el proceso de análisis se construyeron como estereotipos, percepciones sociales, prejuicios y atribuciones causales que permitieron develar los principales ejes que organizan los sentidos subjetivados en los estudiantes, en torno a los procesos de integración intercultural.

3.2 Configuración subjetiva de la integración intercultural en estudiantes de 3er año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica

Núcleo de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural

El análisis de los trechos de información en los instrumentos aplicados favoreció la construcción de un primer conjunto de indicadores relacionados con las cualidades personales de los estudiantes y su deseabilidad en los procesos de integración intercultural desde los sujetos de expresión, cubanos o extranjeros.

En relación a los cubanos, estos reconocieron en sí mismos características deseables socialmente. Las creencias estereotipadas estuvieron asociadas a que son alegres, divertidos, originales, cooperativos, sociables y adaptables. Estas creencias asociadas a la sociabilidad que se atribuye a los estudiantes cubanos se expresó a través de los valores sociométricos e índices individuales, específicamente en la intención que cada uno tiene de relacionarse con el resto de los miembros de su grupo, los estudiantes cubanos presentaron el mayor grado de expansividad afectiva positiva (55.8%, $E_p=3$; $E_{xp}=0.06$) con respecto a los estudiantes extranjeros (42.9%).

Los cubanos reconocieron en sí mismos características devaluadas socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son malos colegas, poco sociables, competitivos y egoístas. Estas características resultan limitaciones para los procesos de integración intercultural por su mediación en las relaciones grupales.

La configuración de estereotipos a partir de características deseables socialmente de los cubanos hacia los estudiantes extranjeros se asoció a que son sociables, compañeristas, callados y de buen comportamiento social. A la vez, reconocieron características devaluadas socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son distantes, tímidos, reservados, desorientados, bitongos y extraños.

Esta interpretación se corroboró en la ausencia de elecciones de los estudiantes cubanos hacia los estudiantes extranjeros, la cual representó mayor por ciento con respecto a las elecciones emitidas por los estudiantes extranjeros hacia los cubanos, 28.6% y 20.9% respectivamente. Este aumento considerable en la cantidad de estudiantes extranjeros no elegidos para la conformación de los equipos acentuó la diferenciación por la procedencia en la conformación de equipos de trabajo.

Los cubanos, como sujetos de expresión, manifestaron la expectativa de que los estudiantes extranjeros corran con gastos monetarios en el grupo. Esta percepción se evidenció en el análisis sociométrico descrito anteriormente, en tanto se identificó que para las tareas extradocentes los estudiantes extranjeros presentan mayores posibilidades de aceptación por los estudiantes cubanos.

Se develaron prejuicios en los cubanos hacia los estudiantes extranjeros sustentados en el mantenimiento de posturas de baja aceptación en función de la actividad de estudio. El análisis de los valores sociométricos y los índices individuales reflejó que para la conformación de los equipos de trabajo se eligen con mayor frecuencia a los estudiantes cubanos. Solo el 22.2% de los estudiantes extranjeros presentó mayor estatus de elección ($S_p=3$), lo cual acentuó la diferenciación en la conformación de los equipos. Estos comportamientos evidenciaron un favoritismo endogrupal en la búsqueda de resultados satisfactorios en las tareas académicas.

Los estudiantes extranjeros reconocieron en sí mismos creencias estereotipadas deseables socialmente referentes a que son sociables y buenas personas, lo cual reafirma la valoración ofrecida por los estudiantes cubanos. Esta interpretación se sustentó en el análisis de los

valores de antipatías, el cual reflejó que los estudiantes extranjeros presentan los menores índices de antipatías en el grupo escolar (57.5%) con respecto a los estudiantes cubanos (32.5%).

Los estudiantes extranjeros se reconocieron mediante la creencia estereotipada asociada a la característica callado, lo cual se interpretó como una cualidad socialmente deseable que acentúa rasgos de disciplina, según los estudiantes cubanos como sujetos de expresión. No obstante, esta creencia se interpreta, a partir de su configuración en los estudiantes extranjeros, como una característica que dificulta el proceso de establecimiento de relaciones interpersonales, la participación activa durante las actividades docentes y su actitud en el proceso de toma de decisiones grupales.

Los estudiantes extranjeros expresaron, acerca de los cubanos, características deseables socialmente que se configuran como creencias estereotipadas asociadas a que son cariñosos, buenos amigos, geniales y determinados. Estas características personales realzaron las expresiones referenciadas por los propios cubanos, lo cual resulta favorable para el establecimiento de relaciones interculturales en el grupo escolar.

Los estudiantes extranjeros expresaron creencias estereotipadas asociadas a características socialmente devaluadas hacia los cubanos como favorecedores de subgrupos, competitivos y poco cooperativos. En el análisis sociométrico se develó la tendencia de los cubanos a no elegir en la formación de equipos de trabajo a los estudiantes extranjeros.

La congruencia de los indicadores reconocimiento de cualidades personales por los estudiantes cubanos y reconocimiento de cualidades personales por los estudiantes extranjeros permitió la construcción del núcleo de sentido reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural. En este núcleo se organizan estereotipos y prejuicios como formas dinámicas de subjetividad asociadas a características deseables o devaluadas socialmente, según los diferentes sujetos de expresión, en su mediación en los procesos de integración intercultural.

Núcleo de sentido el grupo escolar en los procesos de integración intercultural

En el proceso de análisis se construyó un segundo conjunto de indicadores asociados al desempeño académico y las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio. En el primer indicador se articularon sentidos referidos a la actividad de estudio

como ejes de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras y a la valoración del desempeño académico de los compañeros acotada en valoraciones hacia cubanos y extranjeros.

La actividad de estudio como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras se configuró con una tendencia al reconocimiento de dificultades que limitan el desarrollo de la actividad de estudio. Las dificultades se atribuyeron a la insuficiente dedicación al estudio y esfuerzo personal, según los requerimientos de la carrera, así como la poca disposición del tiempo. Asociado a ello se develaron aspiraciones referidas al logro de mejores resultados académicos, más estudio, superación de las pruebas, adquisición de nuevos conocimientos y erradicación de la indisciplina.

Las creencias estereotipadas en relación a la categoría valoración favorable del desempeño académico de los compañeros hicieron alusión a estos como estudiosos, inteligentes e innovadores. Los estudiantes cubanos se reconocieron, mediante características socialmente deseables, como estudiosos, inteligentes y capaces. Igualmente, expresaron que son indisciplinados como característica devaluada socialmente. Emitieron, además, creencias estereotipadas devaluadas socialmente referidas a que los estudiantes extranjeros están perdidos y son desatentos.

En el indicador relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio se articularon satisfacciones e insatisfacciones con la toma de decisiones, sentimientos de bienestar y malestar asociado a las relaciones en el grupo y referencia a la participación en actividades grupales.

Con relación al proceso de toma de decisiones se develaron percepciones referentes a la importancia de las opiniones en los diferentes espacios de interacción personal, la colaboración, el carácter popular y la unanimidad. Estas percepciones evidenciaron sentimientos de satisfacción con la toma de decisiones. No obstante, se evidenciaron malestares en las percepciones referentes a que la toma de decisiones es complicada, dividida, contradictoria y verticalista. A estas percepciones se atribuyeron como causas las dificultades para lograr consensos, la incapacidad para asimilar opiniones diversas, la falta de respeto a criterios ajenos, la centralización del proceso y el ambiente hostil en el que se dan las interacciones personales.

Las percepciones develadas en torno a la participación en el grupo escolar se asociaron a la actividad deportiva y al reconocimiento de actitudes pasivas y de distanciamiento en las

actividades grupales. Ello se interpretó como una participación poco efectiva de los miembros en el funcionamiento de la vida social.

Se identificaron percepciones referentes al bienestar en el grupo escolar en función de la capacidad de compartir, las buenas relaciones entre los miembros, familiaridad, el disfrute, la diversión y la identificación entre los estudiantes. Sin embargo, emergieron percepciones asociadas a malestares referidos a la desunión, el no compartir en las actividades, dificultades en las relaciones, falta de comunicación y confianza, diversidad de criterios y comportamientos irrespetuosos. Se evidenció también el mantenimiento de posturas sociales de baja aceptación de los compañeros del aula, no solo para la conformación de equipos de trabajos, sino también para la elección de compañeros de la brigada en función de actividades culturales-recreativas.

Se develaron aspiraciones consecuentes con los malestares en función del mejoramiento de las relaciones desde los estudiantes extranjeros como sujetos de expresión. Mientras que, en los estudiantes cubanos, los propósitos se encuentran mayormente asociados a la graduación; es decir, sus proyecciones están orientadas a mejorar su desempeño y resultados académicos, más que a la superación del estado actual de las relaciones con sus compañeros.

La articulación de los indicadores desempeño académico y relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio permitió la construcción del núcleo de sentido el grupo escolar en los procesos de integración intercultural. Este núcleo articuló estereotipos, percepciones sociales y atribuciones causales como formas dinámicas de organización expresadas en valoraciones favorables y desfavorables hacia los estudiantes cubanos y extranjeros en su desempeño académico y acerca de las relaciones grupales.

Núcleo de sentido dinámica de las relaciones interculturales

Se construyó un tercer conjunto de indicadores asociados a contradicciones reconocidas en los procesos de integración intercultural, estrategias multiculturalistas, valoración afectiva y valoraciones de las relaciones en los procesos de integración intercultural.

Se develaron percepciones referentes a contradicciones en los procesos de integración intercultural asociadas al idioma y las dificultades para su comprensión como obstáculo en el establecimiento de las relaciones interpersonales, las pautas culturales de los estudiantes extranjeros que median en la convivencia intercultural y que no favorecen interacciones

positivas entre ellos, la racialización de las relaciones, la falta de respeto y la poca capacidad empática de los estudiantes.

En el proceso de interpretación de las creencias que emergieron en los estudiantes cubanos se configuraron estereotipos asociados a su adaptabilidad a diferentes culturas. Las percepciones referidas a las relaciones interculturales aludieron a que los estudiantes cubanos mantienen buenas relaciones con los estudiantes extranjeros, a veces estudian juntos y se ayudan entre sí.

El análisis interpretativo de las creencias estereotipadas emergidas condujo a plantear el reconocimiento de la diversidad cultural desde su amplitud y variedad, a la cual no se le atribuyó significación desfavorable para el establecimiento de las relaciones interculturales en el grupo escolar. Las creencias estereotipadas asociadas a la diversidad cultural se develaron como espléndida, fantástica, divertida, disfrutada, aceptada, importante, interesante, instructiva y beneficiosa. La diversidad cultural resultó percibida por los sujetos de expresión como mediada fundamentalmente por las cualidades personales de los miembros del grupo y no precisamente por su cultura de origen. Estas percepciones se articularon en el indicador valoración afectiva de los procesos de integración intercultural.

Las estrategias multiculturalistas, como indicador en el análisis constructivo-interpretativo, permitió develar percepciones referentes a que son los extranjeros los que deben integrarse. En función de ello los estudiantes extranjeros adoptan las costumbres de los cubanos y se incorporan a las actividades del grupo. De estas expresiones, interpretamos que las relaciones interculturales en el grupo escolar parten del mantenimiento de las referencias culturales de cubanos y extranjeros en un proceso de acentuación de las diferencias, en el que los miembros de la cultura minoritaria (extranjeros) deben ser capaces de adaptarse a las nuevas exigencias culturales, mientras que los cubanos mantienen una actitud receptiva y poco activa en el proceso.

Creencias estereotipadas asociadas al retraimiento de los estudiantes extranjeros se atribuyeron como limitaciones en el establecimiento de relaciones interpersonales, aun cuando se manifestaron actitudes de aceptación de las diferencias culturales. Estas creencias, articuladas con la acentuación de las cualidades personales evidenciaron dificultades en los procesos de integración intercultural, por lo que se interpretó como contradicción en los procesos de participación grupal.

Se valoró por parte de los estudiantes extranjeros, que las relaciones interculturales se establecen de manera excelente; mientras que las relaciones entre los estudiantes cubanos son percibidas como buenas, amistosas entre todos. La articulación de estas percepciones permitió la construcción del indicador valoración de las relaciones en los procesos de integración intercultural.

Este indicador engloba aspectos relevantes de la percepción de los estudiantes del grupo en relación a las cualidades favorables que propician una mayor integración de los estudiantes extranjeros y cubanos al contexto escolar. Derivado de este análisis, se asume el reconocimiento de las cualidades personales de estudiantes cubanos y extranjeros como un indicador fundamental que influye y media los procesos de integración intercultural en el grupo escolar.

La integración intercultural fue percibida por los estudiantes del grupo con una tendencia al reconocimiento de cualidades personales y su importancia para las relaciones. Así mismo, se concibió como una fuente de aprovechamiento cultural en el que todos se reconocen como diferentes, pero aportan a la construcción de una cultura nueva, producto de un proceso natural. Sin embargo, emergieron expresiones que indican que este acontecimiento natural al que se asocia la integración puede ser mejor, por tanto, requiere de actitudes activas en dicho proceso que deben partir de los comportamientos de cada uno de los estudiantes.

En concordancia, la integración intercultural, se asumió desde la perspectiva de los miembros del grupo como un aspecto que marca, caracteriza al grupo escolar de manera general pero no limita las relaciones. Esta creencia denota el reconocimiento de cualidades y atributos individuales y grupales que identifican a los estudiantes por su cultura de origen desde una visión favorable para el establecimiento de las relaciones interculturales. Las diferencias, atendiendo a las fuentes generadoras de diversidad, esencialmente culturales, no constituyen obstáculos en la brigada y no dividen las relaciones grupales.

Se develaron percepciones asociadas al establecimiento infrecuente de relaciones entre cubanos y cubanos, y entre estos y los estudiantes extranjeros y a la unión estrecha de los estudiantes por subgrupos. La naturaleza de las relaciones se evidenció en el análisis sociométrico expuesto anteriormente.

La articulación de las creencias estereotipadas, percepciones y atribuciones como formas dinámicas de organización subjetiva permitieron la construcción del núcleo de sentido

dinámica de las relaciones interculturales, sustentado en los indicadores contradicciones reconocidas por los estudiantes en los procesos de integración intercultural, estrategias multiculturalistas, valoración afectiva en torno a la integración y valoración de las relaciones interculturales en el grupo escolar.

La interrelación de los núcleos de sentido asociados al reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, la actividad de estudio y las relaciones en el grupo escolar y dinámica de las relaciones interculturales configuran la subjetividad social en relación a los procesos de integración intercultural en el grupo escolar de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica. Estos núcleos de sentido se expresaron en estereotipos, percepciones sociales y atribuciones causales como principales formas de subjetividad que develaron la organización de los sentidos subjetivados en los procesos de integración intercultural en este grupo escolar.

3.3 Información colateral

La información colateral presentada emergió del análisis de la revisión del Proyecto de Acompañamiento a estudiantes extranjeros de nuevo ingreso a la Universidad, Proyectos Educativos e Informes de Evaluación Integral. El análisis de estos documentos resultó necesario para la comprensión de la dinámica y funcionamiento particulares de cada uno de los grupos escolares seleccionados. La aproximación a las estrategias universitarias para la atención a los estudiantes extranjeros, así como la descripción de los grupos escolares permitió comprender las configuraciones subjetivas como procesos emergentes de la realidad social en que se desarrollan los estudiantes, cubanos y extranjeros.

El documento, elaborado por el centro de Bienestar Universitario (CBU) en estrecho vínculo con la Dirección de Relaciones Internacionales de la UCLV, reconoce la formación profesional y compromiso con el desarrollo social como misiones de la Educación Superior Cubana, a partir de la influencia en la calidad de vida y bienestar psicológico del estudiantado universitario. Ante la carencia en el desarrollo de habilidades y recursos personales para la adaptación de los estudiantes extranjeros a la vida estudiantil desde la propia formación curricular, emerge el Proyecto de acompañamiento a estudiantes extranjeros, el cual se basa en el Proyecto Educativo como instrumento desarrollado a nivel de colectivo de año que satisface las principales necesidades desde las dimensiones curriculares y extracurriculares.

La concepción del Proyecto de acompañamiento presupone el desarrollo de tutorías desde una atención personalizada con el objetivo de lograr aprendizajes académicos y personales. Esta tutoría docente hacia los estudiantes extranjeros debe incidir en la estructuración de un proyecto de vida autorrealizador donde el estudiante se manifieste como sujeto activo, creador y generador de desarrollo, lo cual facilita su proceso de integración al contexto universitario. En esta dirección, se plantea como otra de las bases que anteceden el proyecto, la tutoría entre iguales, que reporta beneficios concretos sustentados en la igualdad en las relaciones que se establecen y características compartidas (problemas, necesidades, experiencias).

El Proyecto de acompañamiento a estudiantes extranjeros de primer año resulta un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesores y estudiantes, en aspectos académicos, profesionales y personales. Para su concreción pretende facilitar conocimientos sobre aspectos relevantes de la vida universitaria, servicios y actividades que se desarrollan en este contexto, estimular la participación en dichas actividades con autonomía y protagonismo y favorecer la adaptación a las nuevas condiciones y exigencias universitarias.

Evidentemente, desde esta postura se prevé el asesoramiento y orientación a los estudiantes extranjeros desde su incorporación al contexto universitario en función de su adaptación plena y participación activa en las actividades que se desarrollan. La atención a los estudiantes extranjeros se desarrolla desde su incorporación hasta la culminación de sus estudios, a partir del seguimiento individualizado.

Desde el punto de vista metodológico se conciben diferentes fases que se desdoblaron en el diseño de múltiples sesiones, sin embargo, resultó importante destacar que la orientación a los estudiantes extranjeros está encaminada a la prevención de adicciones, TB e ITS/VIH/Sida con carácter obligatorio en su participación, mientras que los talleres preparados para favorecer la adaptación del estudiante a la vida universitaria y su desarrollo personal mantienen un carácter más voluntario, opcional. El proceso de orientación se circunscribe a la participación de los estudiantes extranjeros.

En el Proyecto Educativo de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica se reconoció al grupo con un buen comportamiento docente y social, en el que algunos estudiantes sobresalen de la media. Además, se caracteriza al grupo en función de su participación en las actividades de extensión, defensa y formación política de manera activa. Se reconoció en el año, tendencias a la realización de exámenes extraordinarios y mundiales por los estudiantes

del grupo escolar debido a dificultades de aprendizajes en las diferentes asignaturas del currículo. La participación en las actividades políticas es buena.

Se identifican como principales debilidades del grupo escolar la poca participación activa de los estudiantes en las reuniones de brigada y turnos de Debate y Reflexión, sobre todo en la expresión de sus criterios y opiniones durante estas actividades.

Las actividades identificadas desde la dimensión curricular se orientan a la actualización de los materiales docentes, el desarrollo de una política de atención diferenciada que origine el esfuerzo individual y colectivo, y el fomento de actividades propiciadoras del trabajo cooperativo, la capacidad de liderazgo, comunicación, expresión oral y la responsabilidad individual y colectiva en el grupo escolar. De estas acciones resultan responsable el Colectivo de Año para su cumplimiento durante todo el curso escolar.

En la dimensión de extensión, se plantean como acciones desde el grupo escolar, el logro de una buena convivencia, la participación en las actividades deportivas y culturales; la incorporación al movimiento de Alumnos Ayudantes; la planificación de actividades recreativas para estimular a estudiantes destacados, cumpleaños colectivos o interés por las manifestaciones culturales y deportivas; la exposición de temáticas afines a la profesión y debates sobre el consumo de drogas e ilegalidades (lucha contra el fraude). Las acciones diseñadas responsabilizan a todos los estudiantes del grupo, Profesor Guía (PG) y Profesor Principal de Año Académico (PPAA).

La dimensión sociopolítica se encuentra referenciada en el Proyecto Educativo a partir de la elaboración de diferentes acciones asociadas a la realización de las reuniones programadas en el grupo escolar, el desarrollo de un sistema de información política e ideológica, la participación en todas las actividades patrióticas, tareas de impacto y trabajos voluntarios fundamentalmente. En estas actividades se reconocen como responsables el Consejo de la FEU, PPAA y PG. Para las acciones curriculares y extracurriculares presentadas en el Proyecto Estudiantil se establecen criterios de medida que permiten evaluar el grado de cumplimiento de las mismas, así como el compromiso de los miembros del grupo en función de su realización.

En el proyecto educativo de Derecho se reconoció al grupo escolar con tendencia al buen comportamiento social, aunque emergen situaciones de indisciplina. Se caracteriza al grupo

como participativo en las tareas de impacto y eventos científicos (ORBIS). Se reconoció que existen dificultades de aprendizajes en las diferentes asignaturas del currículo, aun cuando no hay tendencias a la realización de exámenes mundiales, tanto en cubanos como en extranjeros. Estas dificultades, más allá de los resultados de los estudiantes, se basa en la despreocupación y el desinterés hacia el estudio sistemático.

Las actividades resultan numerosas, existe para cada una de ellas un sistema de acciones que particulariza y explicita cada actividad. En relación a la dimensión curricular, las actividades se orientan a la formación integral de los estudiantes, se prioriza el trabajo político e ideológico, la formación de valores, la cultura humanística y el dominio de los modos de actuación profesional como componentes fundamentales.

Las acciones se enfocan a estos objetivos y se destacan el control de la asistencia y puntualidad, la programación de consultas extradocentes para la atención de las necesidades individuales, la realización de un sistema de tutorías docentes, la creación de equipos de estudios integrados por estudiantes aventajados y de bajo rendimiento; la participación en exámenes de premio y mejora de notas, presentación de investigaciones científicas, logro de la integración docente, incorporación al movimiento de alumnos ayudantes, ampliación de habilidades informáticas, en lenguas extranjeras y pedagogía. El PG, PPAA y los dirigentes estudiantiles resultan los máximos responsables en el cumplimiento de las múltiples acciones que se describen en el Proyecto Estudiantil.

En relación a la dimensión de extensión universitaria, se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo humano de la comunidad universitaria y su entorno. Se desarrollan como acciones fundamentales las visitas a los cuartos, el análisis de actitudes y conductas negativas en la residencia estudiantil, la participación en actividades extracurriculares, recreativas, trabajos voluntarios y tareas de impacto; la realización de conversatorios sobre consumo de drogas, ITS y VIH/ Sida, temáticas afines a la carrera y visitas especializadas. La responsabilidad en el logro de las acciones se distribuye entre los dirigentes estudiantiles, PG y PPAA.

La dimensión sociopolítica, concebida para la preparación política e ideológica integral de los estudiantes responsabiliza a los profesores del año y UJC en las diferentes acciones diseñadas: participación de todos los estudiantes en tareas de impacto, guardia obrera-

estudiantil; seguimiento a los estudiantes que conforman el Contingente Pedagógico; realización de los turnos de debate y reflexión y evaluaciones estudiantiles.

El análisis de la propuesta de las actividades en ambos grupos escolares, condujo a destacar que en las dimensiones curriculares y sociopolítica, las responsabilidades recaen en directivos tanto del claustro de profesores como del Consejo de la FEU. Estas actividades resultan más directivas y explícitas para su participación; mientras que en la dimensión extensión las actividades resultan más abiertas y menos esclarecedoras para su realización. Las responsabilidades recaen en el claustro de profesores y grupo en general, la toma de decisiones se diluye entre los estudiantes en relación a su cumplimiento.

En resumen, se apreciaron dos zonas de sentido emergentes en la información colateral, la primera referente a la necesidad de un enfoque intercultural en la atención institucional a los estudiantes de nuevo ingreso y la segunda asociada al carácter de la participación de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades curriculares y extracurriculares.

3.4 Discusión

La presente investigación científica tuvo como objetivo general producir la configuración subjetiva de la integración intercultural en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. A partir de su formulación se establecen dos objetivos específicos orientados a develar las formas dinámicas de organización de sentidos subjetivos que configuran la integración intercultural en los grupos escolares y definir los núcleos de sentido que organizan la configuración subjetiva de la integración intercultural en los grupos escolares.

La configuración subjetiva emergida a través del análisis constructivo-interpretativo de los trechos de información presentada como resultado principal de la investigación se discutió desde modelos teóricos y empíricos que abordan las relaciones interculturales y la integración social en diferentes grupos culturales. El proceso de discusión se desdobló en dos perspectivas fundamentales, teórica y empírica.

Referente a modelos teóricos que abordan la temática estudiada, resultó importante la investigación científica de Díaz y Alonso (1998) que expone los procesos de integración e interculturalidad desde la perspectiva globalizadora contemporánea. Sus fundamentos teóricos acerca de la diversidad cultural en la expresión de las diferencias se correspondieron con los

principales posicionamientos teóricos de la presente investigación. Como plantea este autor, en los resultados obtenidos se evidenció la diferencia como una relación y no como una oposición. Los extranjeros como grupo cultural minoritario mantienen el valor de su cultura y experiencia, lo que hace cada vez más difícil, para los cubanos como grupo cultural mayoritario, mostrar sus normas como neutrales y universales. Por otro lado, esas diferencias ayudan a reconocer y reconocerse en su propia identidad.

Desde el modelo teórico propuesto por Merteens & Pettigrew (1993) acerca de los prejuicios, la ausencia de cualidades positivas en la descripción de un grupo social es característica de un tipo de prejuicio, definido como prejuicio sutil. Esta concepción teórica afirma que las actitudes no aparecen como un rechazo manifiesto, pero se observa, en menor medida valoraciones positivas dirigidas a los extranjeros. En la presente investigación se evidenció que los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios hacia los estudiantes extranjeros, lo que favorece la expresión de prejuicios sutiles sustentados en la exageración de las diferencias culturales de los estudiantes extranjeros.

La diferencia en la emergencia de atributos positivos y negativos se explicó según los referentes teóricos de Shelton (2000), quien considera que los miembros del grupo minoritario sienten una cierta admiración y respeto hacia el grupo mayoritario por los rasgos positivos que socialmente se le atribuyen. El análisis interpretativo en la presente investigación condujo a plantear la existencia de una mayor sensibilidad en el indicador reconocimiento de cualidades desfavorables hacia los estudiantes extranjeros que hacia los cubanos.

Se concordó con los resultados obtenidos por Rodríguez-González (2015) y Calderón-López (2010) referidos a la presencia de favoritismo endogrupal, lo cual se correspondió con un mayor número de características deseables socialmente atribuidas a los grupos de pertenencia. La articulación de los resultados se fundamentó desde la Teoría de la Identidad Social que plantea que es el estatus social del grupo el que determina el deseo del individuo de identificarse con él y valorarlo positivamente. La identificación con un grupo de estatus social bajo, desde el punto de vista teórico, no incrementa de manera positiva el autoconcepto de sus miembros. En la presente investigación se reflejó el favoritismo y mayor aceptación de los estudiantes cubanos para la conformación de equipos de trabajos en la actividad de estudio.

Desde la perspectiva empírica, se reconoció la convergencia de los resultados mostrados por diferentes investigaciones científicas en el estudio de las relaciones interculturales y la presente investigación. El estudio realizado por Rodríguez-González (2015) y Rodríguez-Fleites (2015) acerca de la configuración de estereotipos culturales en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, resultaron nuestro principal referente en el proceso de discusión, precisamente por la congruencia teórica y posicionamiento epistemológico con la presente investigación en el estudio de los estereotipos como forma dinámica de organización subjetiva desde los cubanos y los extranjeros como grupos culturalmente diferentes. Sin embargo, desde nuestros objetivos se comprende la subjetividad social en la articulación de sentidos expresados en prejuicios, percepción social y atribuciones causales como otras formas dinámicas emergidas en el proceso de análisis.

Entre los resultados presentados por Calderón-López (2010), Rodríguez-González (2015) y Rodríguez-Fleites (2015), se coincidió que las creencias configuradas hacia los estudiantes cubanos y extranjeros aluden a atributos personales, características físicas, tradiciones y comportamientos. Este último investigador enfatiza en las características relacionadas con el comportamiento social en la descripción de los atributos negativos que se destacan en los extranjeros. La presente investigación amplió este reduccionismo empírico a cualidades personales y desempeño académico como otros indicadores que evidencian atributos desfavorables que median los procesos de integración intercultural.

Se reconoce por Rodríguez-González (2015) que, las creencias estereotipadas configuradas respecto a la discriminación por la pertenencia cultural expresan que tanto cubanos como extranjeros manifiestan procesos discriminatorios hacia su propio grupo. Esta conclusión no emergió en la presente investigación.

No obstante, se concordó con los datos y hallazgos de la investigación longitudinal desarrollada por Haller, Purman, Tornos y Yiu (2014), la cual se sustenta en entrevistas, encuestas de seguimiento y escalas de valoración como instrumentos para el estudio de la integración. Esta investigación reveló la ausencia de indicios en España de discriminación reactiva mayoritaria hacia los extranjeros. En la presente investigación emergieron formas dinámicas de organización expresadas en prejuicios y percepciones que evidenciaron la presencia de rechazo mutuo atribuida a la evitación de contactos interpersonales.

El estudio realizado por Giménez-Romero (2012) respondió al Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural para la generación de un modelo de intervención social que promueva la gestión participativa desde diferentes actores sociales. Este estudio plantea que las principales manifestaciones de hostilidad se orientan a actitudes de rechazo de los extranjeros, distanciamiento de las actividades de participación social y recelo (manifestación del sesgo de discapacidad social). En las investigaciones realizadas por Durston (2012), se muestra una persistencia y agravamiento de visiones negativas acerca del grupo minoritario (extranjeros), con grandes diferencias culturales determinadas por el carácter histórico, percepción social negativa y conflictos.

Las conclusiones de ambos autores se develaron en la presente investigación como estereotipos, percepciones sociales y prejuicios articulados en los indicadores cualidades personales en los procesos de integración intercultural y las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio.

El estudio de Rodríguez-González (2015), evidencia la emergencia del idioma como barrera, lo cual se identificó en la presente investigación como una de las contradicciones reconocidas en el proceso de integración intercultural. Referente a la naturaleza de las relaciones interculturales, se reconoció en ambas investigaciones la emergencia de relaciones competitivas como creencias estereotipadas configuradas en los estudiantes cubanos, como sujetos de expresión.

Investigaciones realizadas por Monge, Grasa, Cebollada y Royo (2006) en relación a la convivencia en la interculturalidad, identifican como factores de riesgo para la emergencia de conflictos culturales en los estudiantes, los problemas de indisciplina, emergencia de estereotipos y prejuicios. La presente investigación concordó con estos resultados ampliando esta percepción a otros factores asociados a las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio, específicamente el proceso de toma de decisiones y la participación en las actividades como procesos grupales generadores de conflictos, así como juicios valorativos referentes al desempeño académico de cubanos y extranjeros, los cuales emergieron en ambas investigaciones con tendencia al rechazo y al aislamiento social.

Resultó congruente con la presente investigación, el Informe General de la Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito académico español, realizada por Giménez-Romero (2012), en la que se presenta como una conclusión que, el distanciamiento es propio

de las sociedades complejas y concretamente de escasa interacción con los miembros de otros grupos culturales.

Este resultado se apoyó en la percepción de los sujetos acerca de las relaciones, prevalencia de las relaciones con los semejantes, opiniones sobre el cumplimiento de las normas y reglas de convivencia, presencia de posiciones de asimilación cultural, escasa presencia de minorías culturales en los espacios de participación y explicitación de indiferencia en un sector minoritario pero significativo; aspectos que fueron reflejados en los indicadores construidos para la comprensión de sentidos subjetivos en la integración intercultural, objetivo de la presente investigación.

Los resultados particulares presentados por Giménez-Romero (2012), son congruentes con la investigación realizada en tanto se identificó que el mayor número de miembros está de acuerdo con que los extranjeros adopten las costumbres imperantes en los diversos ámbitos de la sociedad receptora, lo cual se percibió en la presente investigación en el indicador estrategias multiculturalistas en las relaciones interculturales. Además, se identificaron bajos niveles de participación, tanto de autóctonos como de extranjeros, salvo en actividades deportivas o culturales, lo cual se correspondió con las percepciones develadas en torno a la participación en el grupo escolar que se asociaron a la actividad deportiva y al reconocimiento de actitudes pasivas y de distanciamiento en las actividades grupales.

Se coincidió con Giménez-Romero (2012) en la existencia de espacios de genuina convivencia expresados en actitudes y valores de tolerancia. La identificación de la valoración positiva de la diversidad cultural, actitudes de aceptación de los extranjeros, baja existencia de conflictividad, sentimientos de bienestar grupal y posibilidad de acceso al funcionamiento social resultaron en ambas investigaciones elementos favorables para la integración intercultural.

Estudios realizados por Durston (2012) demuestran que las relaciones interculturales son evaluadas de modo diverso y contradictorio en la sociedad chilena, por un lado, se plantearon testimonios que muestran que las transformaciones afectan positivamente las relaciones interculturales, mientras que, por otro lado, emergen valoraciones asociadas a la no existencia de relaciones interculturales integradoras. La presente investigación resultó congruente con estos resultados, pues el análisis interpretativo de las creencias estereotipadas emergidas condujo a plantear el reconocimiento de la diversidad cultural desde su amplitud y variedad,

emergieron juicios valorativos favorables o desfavorables para el establecimiento de las relaciones interculturales en el grupo escolar.

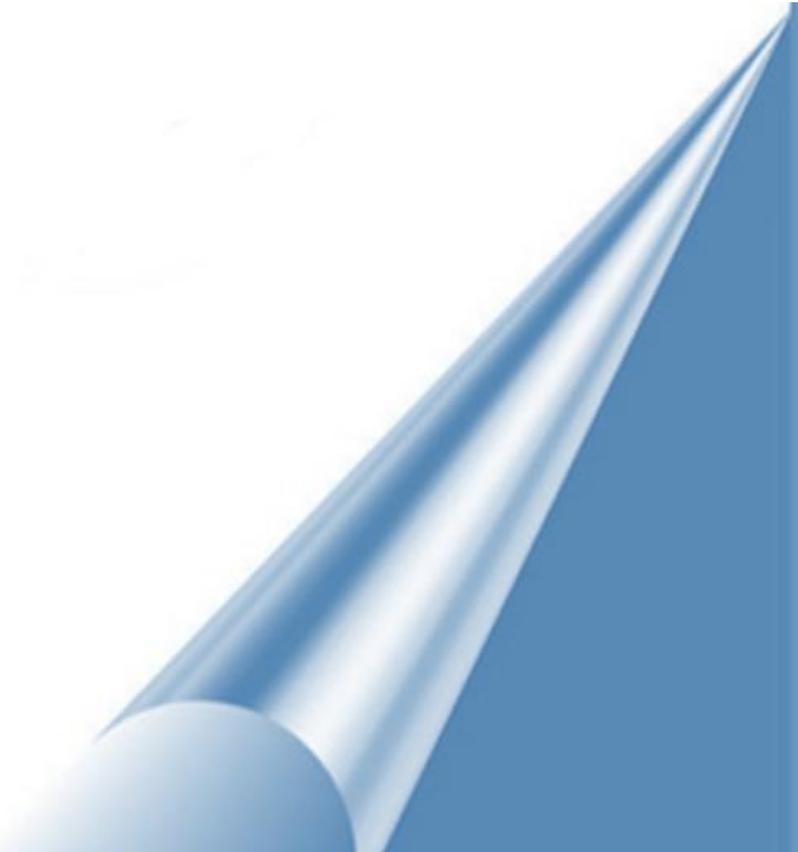
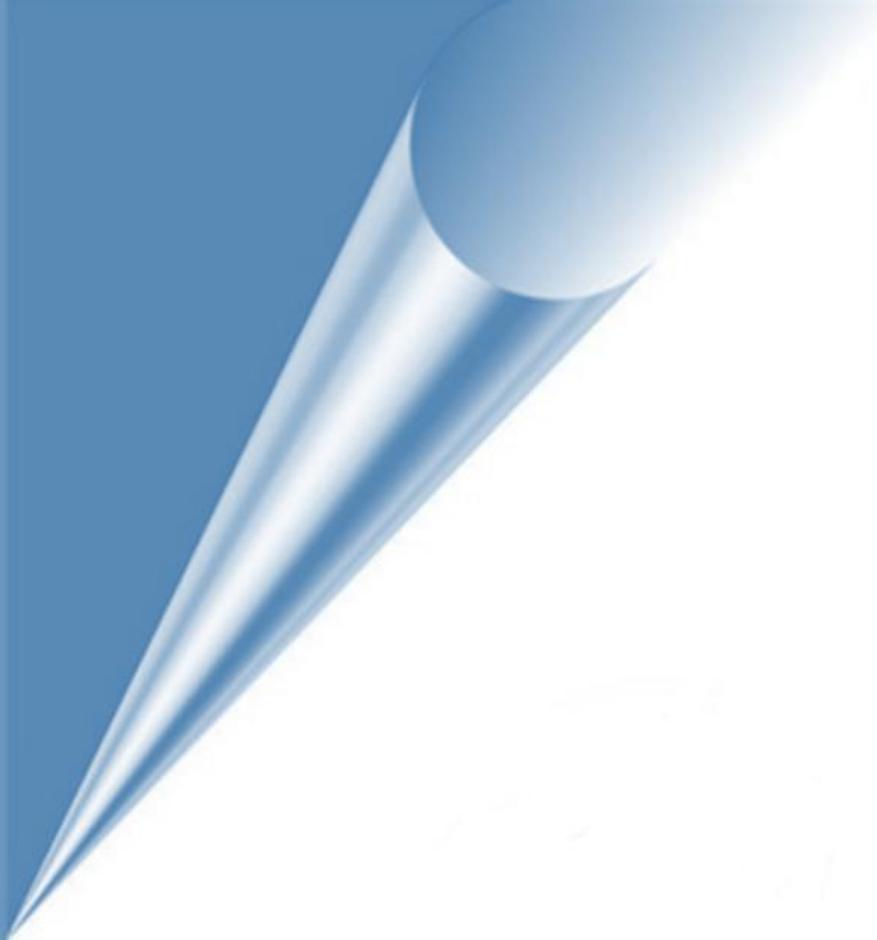
En resumen, las investigaciones precedentes abordan indistintamente la integración intercultural desde la comprensión de estereotipos y prejuicios como formas de subjetividad emergentes, sin ofrecer un modelo explicativo de la realidad estudiada que permita comprender la dinámica del proceso subjetivado. Una excepción son las investigaciones de Rodríguez-González (2015) y Rodríguez-Fleites (2015), quienes centran su modelo en la redefinición de los estereotipos como construcción teórica desde un enfoque histórico cultural pero no expresan su resultado de la configuración de esos estereotipos como modelo a nivel declarativo.

La presente investigación develó un modelo teórico comprensivo de la configuración subjetiva de la integración intercultural en los grupos escolares, el cual constituye una herramienta de acceso a lo empírico basado en ideas e hipótesis estrechamente relacionadas con el marco teórico. Su construcción representó una fuente de inteligibilidad que articuló los trechos de información de los instrumentos aplicados, situaciones investigativas e ideas del investigador como sujeto activo en este proceso.

El modelo teórico de la configuración subjetiva se fundamentó en la construcción de tres núcleos de sentido asociados al reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, el grupo escolar en los procesos de integración intercultural y dinámica de las relaciones interculturales. Estos núcleos de sentido permitieron la comprensión de cómo se subjetivan los procesos de integración intercultural en ambos grupos escolares y las mediaciones de la subjetividad. De este modo, se comprenden los procesos de integración intercultural en los grupos escolares desde las configuraciones subjetivas develadas (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Modelo teórico comprensivo de la configuración subjetiva de la integración intercultural.*

<i>Núcleos de sentido</i>	<i>Indicadores</i>
Reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural	Cualidades personales por los estudiantes cubanos
	Cualidades personales por los estudiantes extranjeros
El grupo escolar en los procesos de integración intercultural y	Desempeño académico
	Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio
Dinámica de las relaciones interculturales. Estos núcleos	Contradicciones reconocidas por los estudiantes en los procesos de integración intercultural
	Estrategias multiculturalistas
	Valoración de las relaciones interculturales



Conclusiones

Conclusiones

1. La integración intercultural en los grupos escolares de Licenciatura en Derecho e Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica se configuró subjetivamente a partir de sentidos que se organizaron dinámicamente como estereotipos, prejuicios, percepciones sociales y atribuciones.

Los estereotipos indicaron sentidos favorables y desfavorables hacia estudiantes cubanos y extranjeros, en relación al desempeño académico y a las características personales. Los prejuicios se manifestaron como sutiles hacia los estudiantes extranjeros mediante el mantenimiento de posturas de distanciamiento y rechazo en las relaciones interpersonales a partir de las creencias que acentúan las diferencias individuales.

Las percepciones sociales se identificaron en valoraciones desfavorables del desempeño académico, los procesos de participación en las actividades grupales, la toma de decisiones, el bienestar grupal y la integración intercultural. Las atribuciones causales se asociaron a la indisciplina, las críticas destructivas, la desunión, el aislamiento, la competencia y el individualismo y las diferencias culturales.

2. Los núcleos de sentido organizados en torno a la integración intercultural en los grupos escolares se definieron como el reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural, el grupo escolar en los procesos de integración intercultural y dinámica de las relaciones interculturales como organizaciones complejas de la configuración subjetiva.

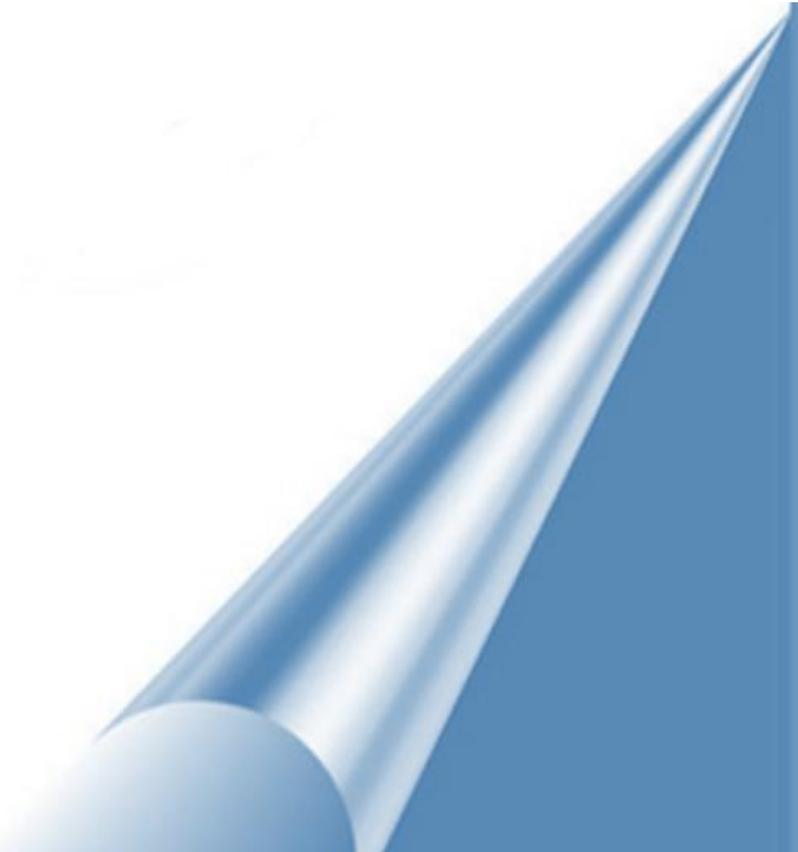
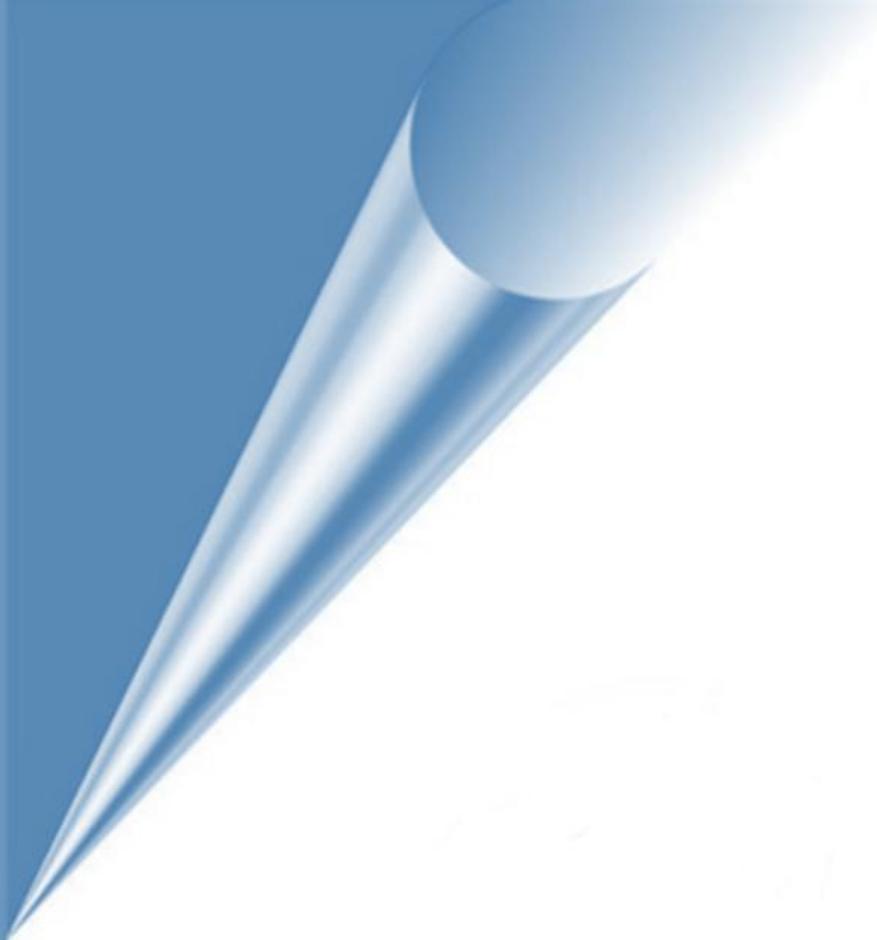
El primer núcleo de sentido se expresó, desde la congruencia de los indicadores cualidades personales deseables o devaluadas socialmente por los estudiantes cubanos y extranjeros. El segundo núcleo de sentido se configuró en los indicadores desempeño académico y relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio, con tendencia favorable y desfavorable hacia cubanos y extranjeros. El tercer núcleo de sentido se configuró a partir de los indicadores contradicciones reconocidas por los estudiantes en los procesos de integración intercultural, estrategias multiculturalistas y valoración de las relaciones interculturales.



Recomendaciones

Recomendaciones

- Presentar los resultados obtenidos a la Dirección de Relaciones Internacionales y Rectorado Docente a fin de mostrar a los principales directivos sentidos subjetivados en torno a la integración intercultural en los grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Profundizar en el diseño de programas de intervención psicosocial orientados a dinamizar las formas de organización subjetiva que se expresan como limitaciones para la integración intercultural en los grupos escolares universitarios.
- Proponer un enfoque intercultural que estimule la participación de los estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades que se desarrollan en el Proyecto de Acompañamiento a estudiantes extranjeros de nuevo ingreso a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.



Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, E., & Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Aguilar, M., y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, 38, 27-43.
- Allport, F. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, M.A: Addison-Wesley.
- Alonso-Freyre, J. (2004). *El autodesarrollo comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Alonso-Freyre, J. (2012). Investigación cualitativa: ¿opresión o emancipación? *Revista Caminos*, 1-13.
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Andreeva, G. (1984). *Psicología Social*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arruga-Valeri, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Ashmore, R., & Boca, F. D. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, N.J: Earlbaum.
- Atlan, H. (1993). Henri Atlan, teórico da autoorganizaçao. En G. Pessis-Pasternak (org) *¿Será preciso quemar a Descartes?* Lisboa: Relogio D´ Agua.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros: etnicidad y multiculturalismo*. Madrid: Taurus pensamiento.
- Banks, J. (1996). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. En J. Banks & C. McGee (Eds.), *Handbook of research on Multicultural Education* (pp. 3-23). New York: Mcmillan Pub.
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata: Uwe Flick.
- Baron, R., y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.

- Bar-Tal, D. (1990). Group Beliefs: a conception for analyzing group structure, processes and behavior. En D. Bar-Tal (Ed.), *Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupo* (pp. 258-259). Valencia: PromoLibro.
- Bar-Tal, D. (1996). Las creencias grupales como expresión de la identidad social. En J. Morales (Ed.), *Identidad social* (pp. 155-286). Valencia: PromoLibro.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15(1), 7-28.
- Bell, G. (1989). Developing a European Dimension of the Teacher Training Curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 12(1), 229-237.
- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Blanco, A., Caballero, A., y de la Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Bonner, H. (1959). *Group Dynamics: Principles and applications*. Nueva York: Ronald Press.
- Bourhis, R., y Leyens, J. (1994). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. España: Impresos y Revistas S.A.
- Brigham, J. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Cabrera, I. (2011). *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. (Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Centros de Estudios de Educación.
- Cabrera, I., y Gallardo, T. (2011). *Educación intercultural: Aproximaciones teóricas para una propuesta en la universidad cubana*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Cabrera, I., Rodríguez-González, D., y Rodríguez-Fleites, L. (2016). *Estereotipos en las relaciones interculturales. Hacia la construcción de un modelo comprensivo desde una concepción histórico cultural de la subjetividad*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba: Editorial Feijóo.

- Calderón-López, S. (2010). *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos*. (Tesis en opción al grado de doctor), Universidad Complutense de Madrid, España.
- Capozza, D., & Volpato, C. (2004). Le intuizioni psicosociali di Hitler. Un'analisi del Mein Kempf. *Collana di studi e ricerche di psicologia*, 8, 90-96.
- Cartwright, D., y Zander, A. (1971). *Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría*. México: Editorial Trillas.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Clanet, C. (1990). *L'intercultural*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Comas, D. (2001). La representación social del fin de semana de los jóvenes. *Revistas de estudios de juventud*, 54, 71-78.
- Corsini, S. (2004). *Everyday emotional events and basic beliefs*. (Tesis doctoral), University of Louvain, Lovaina la Nueva.
- Cottrell, C., & Neuberg, S. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to "prejudice". *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 770-789.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DePaulo, B., Zuckerman, M., & Rosenthal, R. (1981). Verbal and nonverbal communication of deception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 14, pp. 1-59). New York: Academic Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press.
- Díaz-Bello, W. (2016). *Percepciones sociales de cambio y desarrollo de la sociedad cubana en familias transnacionales*. (Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciada en Psicología), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Díaz, R., y Alonso, G. (1998). Integración e Interculturalidad en épocas de globalización. *Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Identidad y globalización*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. In S. Bastos (Ed.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: Flasco OXFAM.
- Doise, W. (1986). Las relaciones entre grupos. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social* (pp. 307-332). México: Paidós.
- Domínguez, M. (1996). *Integración social de la Juventud cubana: Reflexión teórica y aproximación empírica*. La Habana: Centro de Investigación Psicológicas y Sociológicas.

- Domínguez, M., y Castilla, C. (2010). Prácticas participativas y subjetividades en grupos juveniles de Ciudad de la Habana. En Fondos del CIPS (Ed.). La Habana: CIPS.
- Domínguez, M., y Ferrer, M. (1996). *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica*. La Habana: Departamento de Estructura y Política Social.
- Doty, R., Winter, D., Peterson, B., & Kimmelmeier, M. (1997). Authoritarianism and American students' attitudes about GulfWar 1990-1996. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1133-1143.
- Durkheim, É. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- Durston, J. (2012). *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales. Programa conjunto Fortalecimiento de las Capacidades nacionales de prvencción de Conflicto Intercultural*. Chile: Salesianos Impresores.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behaviour*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Elías, N. (2000). La sociedad de los individuos. *La sociedad de los individuos, ensayos*, 15-84.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Espíndola, F. (2010). De los procesos de integración y desintegración social en las sociedades contemporáneas. Elementos analíticos para su consideración *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales Udelar*. Montevideo: Centro de Estudios Sociológicos.
- Eurydice. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Brussels: Eurydice, European Unit.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Francesco-Chiodi, M. (s.f). *Una Escuela: diferentes culturas*. Conadi: Editorial LOM.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuentes, M. (1993). *Psicología Social del Grupo. Investigación y Desarrollo de Teorías*. Puebla: Editora Universidad Autónoma de Puebla.
- Fuentes, M. (2000). *El grupo y su estudio en la Psicología Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. México: UNAM.
- Giménez-Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro; Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.

- Giménez-Romero, C. (2012). *Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local. Informe General. Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Gómez, A. (2007). Estereotipos. In J. Morales, M. Moya, E. Gaviria & I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social* (pp. 213-241). Madrid: McGraw-Hill.
- Gómez-Jiménez, A. (2003). Colombie: le contexte social de la concentration de la propriété rurale á la fin du XXe siècle. *Revue Tiers Monde*, 44(176), 883-909.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas en Psicología*, 3, 95-107.
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México, D.F: International Thomson Editores.
- González-Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. Sao Paulo: Thomson/Pioneira.
- González-Rey, F. (2004). La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 351-360.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González-Rey, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 37.
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work : Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines (Copenhagen. Online)*, 1, 59-73.
- González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postradicalista en psicoterapia. *Revista di psichiatria*, 46(5-6), 310-314.
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *revista de Ciencias Sociales*, 11, 19-42.
- González-Rey, F. (2015). A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 3.
- González-Rey, F. (2017a). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con| Fernando González Rey. En J. F. Debate (Ed.), *Entrevista realizada por Patiño Torres*, (pp. 120-127). La Habana: Universidad La Habana.

- González-Rey, F. (2017b). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. Entrevista realizada por Díaz-Gómez, A y Arias-Cardona, A.M. *Revista CES Psicol*, 10(1), 129-145.
- González-Rey, F., & Mitjás, A. (2016). Perezhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach. *Journal International Research in Early Childhood Education*, 7(1).
- González-Rey, F., y Mitjás, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Guanche, A. (1996) Enseñanza de las ciencias naturales por contradicciones; una solución eficaz, *Desafío escolar*, 1, 9-12.
- Haddock, G., Zanna, G., & Esses, V. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexual. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105-1118.
- Haller, W., Purman, A., Tornos, A., y Yiu, J. (2014). *Crecer en España. la integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Hamilton, D., & Gifford, R. (1976). Illusory correlations in interpersonal perception: A cognitive basis for stereotypic judgements. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 12, 392-407.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Henderson, V. (2009). Aprende en Línea. from <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=61971>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill Interamericana.
- Hevia, R. (2005). Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad. *Diversidad cultural: el valor de la diferencia*.
- Hoffman, C., & Hurst, N. (1990). Gender stereotypes. Perception of rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 197-208.
- Huici, C. (1985). *Estructura y Procesos de Grupo* (Vol. 1). Madrid: UNED.
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A., y Francisco, J. (2012). *Psicología de los grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Huici, C., y Ros, M. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupala. *Psicothema*, 5, 225-236.
- Huici, M. (1999). Estereotipos. In J. Morales & C. Huici (Eds.), *Psicología Social* (pp. 37-84). Madrid: McGraw-Hill.

- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden* (Vol. 22). Barcelona: Anthropos Suplementos.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1991). Social Psychology and the Rhetoric of Truth. *Theory and Psychology*, 2, 187-201.
- Inglis, C. (2008). The Integration of the Australian Second Generation. de http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,131/Itemid
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Nueva York: The Free Press.
- Javaloy, F., Cornejo, J., y Bechini, A. (1990). *España vista desde Cataluña. Estereotipos étnicos en una comunidad plural*. Barcelona: PPU.
- Jones, E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: Freeman.
- Jones, E., & Davis, K. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Jones, E., & McGillis, D. (1976). Correspondent inferences and attribution cube: A comparative reappraisal. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Jones, E., & Nisbett, R. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. En E. Jones, D. Kanouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving causes of behavior*. Stanford, C.A: Stanford University Press.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation. A Methodology for human studies*. London: Sage Publications.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). On the Psychology of Prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237-251.
- Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In L. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kolominski, L. (1990). *La Psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

- Leyens, J., Yzerbyt, V., & Shadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. London: Sage.
- Linville, P., Fischer, G., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of ingroup and outgroup members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 165-188.
- Lippmann, W. (1922). The Lipmann-Terman debate. En N. Block & G. Dworkin (Eds.), *The IQ controversy*. New York: Pantheon Books.
- Locksley, A. (1980). On the effects of wives employment an marital adjustment and companionship. *Journal of Marriage and the Family*, *42*(82), 337-346.
- Malgesini, G., y Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Martín-Baró, I. (2000). *Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador: Talleres Gráficos UCA
- Martínez, M. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, M., y Vera, J. (1994). La estructura del prejuicio: realidad y simbolismo. *Boletín de Psicología*, *42*, 21-38.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mederos, A. (2012). *Las percepciones de las desigualdades sociales de los actores locales del desarrollo*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Sociales*, *5*.
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. *Cinta moebio*, *14*, 200-225.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, *13*, 277-299.
- Merteens, R., & Pettigrew, T. (1993). Le racisme voile: dimensions et mesures. En E. M. Wiewiorka (Ed.), *Racisme et modernité*. París: La Decouverte.
- Mesa, C., Huici, C., & Garriga-Trillo, A. (1993). Scaling intergroup differentiation in stereotypes: Muslims and Christians. *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of the International Society of Psychophysicists*.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

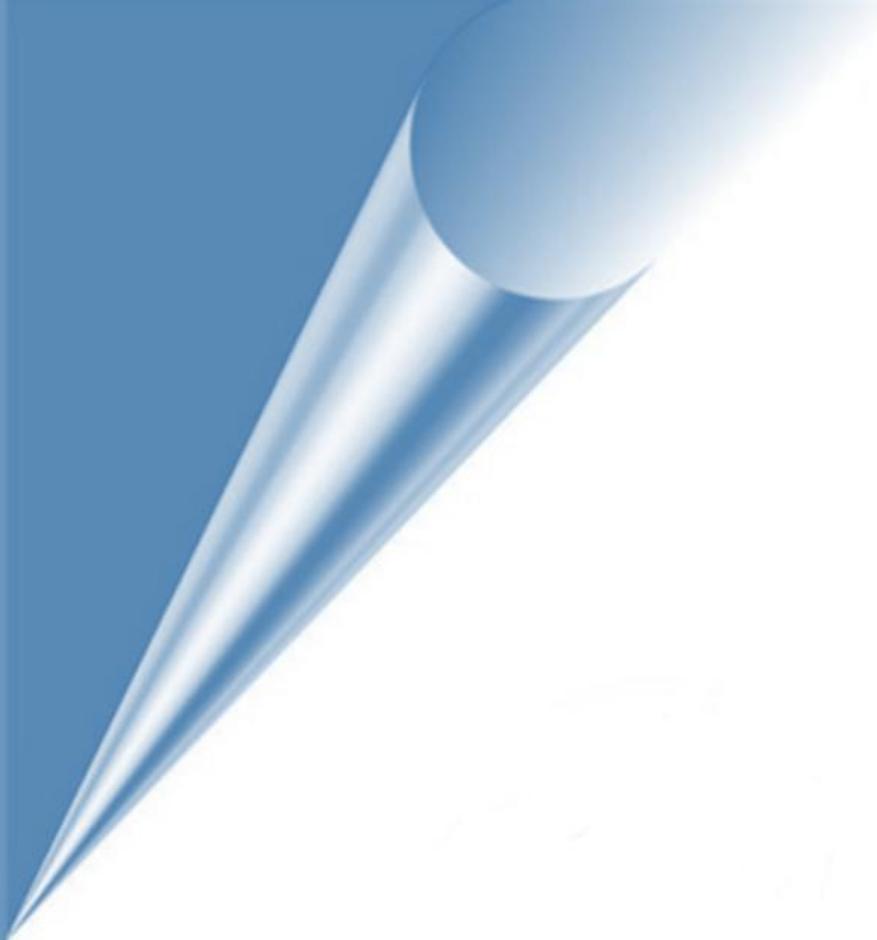
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (Vol. 3). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, A. (1982). *In the eyes of the beholder: Contemporary issues in stereotyping*. New York: Praeger.
- Monge, E., Grasa, T., López, M., y Royo, F. (2006). *La convivencia en los Centros Educativos. Módulo 2 La convivencia en la Interculturalidad*.
- Montero, M. (1994). La Psicología Social en la América Latina. *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 156, 17-23.
- Morales, J. (1999). El estudio del prejuicio en psicología social. In J. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 301-316). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales-Domínguez, J. (2010). *Psicología Social y de las Organizaciones*. La Habana: Pueblo y Educación
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: Mc.
- Morales-Navarro, J., y Abad-Márquez, L. (1996). *Introducción a la sociología*. Madrid: Tecnos.
- Moreno, J. (1954). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. México: Paidós.
- Moya, M. (1994). *Percepción de personas. Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Muhr, T., & Friese, S. (2004). User's manual for Atlas.ti 5.0. *Scientific Software Development*.
- Muñoz-Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M., Rojas, A., Cuadrado, I. y Fernández, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Pearson.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales* (pp. 92-95). Madrid: Síntesis.
- Ovejero, A. (1982). El autoritarismo: un enfoque psicológico. *El Basilisco*, 13, 40-45.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Limpergraf.
- Ovejero, A. (1991). Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 485-493.
- Ovejero, A. (2012). Frente a la globalización..., cooperación y solidaridad. In A. Ovejero, E. Hincapié & M. Morales (Eds.), *Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la Psicología Social en momentos de crisis*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Parkes, C. (1975). What becomes of redundant world models? A contribution to the study of adaptation to change. *British Journal of Medical Psychology*, 48, 131-137.
- Parsons, T. (1974). *La sociedad: perspectivas comparativas y evolutivas*. Trillas: México.
- Paulis, C. (1994). *L'adoption*. (Thèse de doctorat non publiée), Université de Liège.
- Perera, M. (1999). *Percepciones Sociales en grupos de la estructura social cubana*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Pérez-Serrano, G. (1996). Aprender a convivir en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. *Revista de pedagogía Social*, 14, 205-220.
- Piontkowsky, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 1-26.
- Poblete, R. (s.f) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-201.
- Predvechini, G y Sherkovin, Y. (1986). *Psicología Social*. La Habana: Editora Política.
- Reynolds, K., Turner, J., Haslam, S., & Ryan, M. (2001). The role of personality and group factors in explaining prejudice. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 37, 427-434.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez, R., Rodríguez, A., y Leyens, J. (2003). La dimensión emocional del prejuicio: ¿sienten los miembros de los otros grupos igual que nosotros? En J. Morales & C. Huici (Eds.), *Estudios de psicología social*. Madrid: UNED.
- Rodríguez-Fleites, L. (2015). *Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde los estudiantes universitarios extranjeros*. (Tesis en opción al título de Licenciatura en Psicología), Universidad Central "Marta Abreu" de La Villas, Santa Clara.

- Rodríguez-González, D. (2015). *Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Rodríguez-Marín, J. (1992). Estilos de vida y salud. *Clínica y Salud*, 3(3), 233-237.
- Rodríguez-Wong, M. (2015). *La acción del poder desde lógicas emancipatorias en el plano intersubjetivo. Fundamentos con enfoque histórico-cultural*. (Tesis doctoral), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Roethlisberger, F., & Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Roseman, I. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 5 Emotions, relationships and health* (pp. 11-35). Sage: Beverly Hills, CA.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distorsions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). Nueva York: McGraw-Hill.
- Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 322-336.
- Rudi, D. (2002). *El principio general de la Justicia Social. Los derechos constitucionales del trabajador*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sabatier, C., y Berry, J. (1996). Inmigración y aculturación. In R. Bourhis & J. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- Sabucedo, J., Arce, C., & Rodríguez, M. (1990). Estereotipos regionales y nacionales: del conocimiento individual a la sociedad pensante. *Revista de Psicología Social*.
- Salazar, J. (1992). *Psicología Social*. México: Editorial Trillas
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación Superior.
- Saumure, K., & Given, L. (2008). Data saturation. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative methods*. Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.
- Schadron, G., & Yzerbyt, V. (1991). Social judgeability: Another framework for the study of social inference. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 229-258.
- Schadron, G., & Yzerbyt, V. (1993). Les stéréotypes et l'approche de la jugeabilité sociale. En J. Beauvois, R. Joule & J. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 4). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

- Schmuck, R. (1978). *Applications of Social Psychology to classroom life*: BAR-TAL Y BAXE.
- Sebastián, J. (s.f). *Sociología de los grupos escolares: Sociometría y dinámica de grupos*. Universidad de Almería.
- Sen, A. (1990). Development as capacity of Expansion. In K. Griffin & e. John Knight (Eds.), *Human development and international development strategy for the 1990s*. Londres: MacMIklan.
- Shelton, J. (2000). A reconceptualization of how we study issues of racial prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 374-390.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, C., & Ellsworth, P. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813-838.
- Smith, E. (1993). Social identify and social emotions: Toward new cneptualizations of prejudice. En D. Mackie & D. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and sterotyping. Interactive processes in group perception* (pp. 297-315). Nueva York: Academic Press.
- Snyder, M. (1987). *Public Appearances/Private Realities. The Psychology of Self-Monitorin*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 125-139.
- Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html>
- Stangner, R., & Eflal, B. (1982). Internal union dynamics during a strike: A quasi-experimental study. *Journal of Applied Psychology*, 67, 37-44.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tajfel, H. (1969). The cognitive aspect of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel & W. Auslin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson.
- Taylor, D., & Moghaddam, F. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. New York, NY: Praeger.

- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. Coruña: Universidad A Coruña.
- Turner, J. (1981). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 1, 93-118.
- Turner, J. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. En E. Lawler (Ed.), *Advances in group process: Theory and research* (Vol. 2). Greenwich, C.I: Jai Press.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir al Grupo social*. Madrid: Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vendrell, E., y Ayer, J. (1997). Estructuras de grupo. In P. González (Ed.), *Psicología de los Grupos* (pp. 103-140). Madrid: Editorial Síntesis.
- Von-Bertalanffy, L. (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Warnock, M. (1981). *Meeting special educational needs*. London: Her Majesty's Stationary Office (Government Bookshops).
- Whitley, B., & Frieze, I. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 5, 608-616.
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D., & Grossman, M. (1992). A developmental approach to group dynamics: a model and illustrative research. En S. Worchel, W. Wood & J. Simpson (Eds.), *Group Process and Productivity* (pp. 181-202). Sage: Newbury Park, CA.
- Wylie, L., & Forest, J. (1992). Religious fundamentalism, right-wing authoritarianism and prejudice. *Psychological Reports*, 71, 1291-1298.
- Yzerbyt, V. (1990). *De l'exploitation des informations dans le jugement social: Vers une approche de la jugeabilité sociale*. (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain.
- Zapata-Barrero, R. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: proceso de cambios de paradigmas. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 37, 173-199.



Índice

Anexos

Anexos

Anexo 1 Análisis de documentos organizacionales (Registro de estudiantes extranjeros)

- Distribución de estudiantes extranjeros por carrera y año académico

Anexo 2 Análisis de documentos oficiales (Proyecto de acompañamiento a estudiantes extranjeros)

- Antecedentes del Proyecto
- Objetivos
- Principales responsables y beneficiarios
- Acciones metodológicas diseñadas

Anexo 3 Análisis de documentos oficiales (Gráfico docente)

- Identificar turnos de PG/RB
- Identificar turnos de seminarios, clases prácticas, taller para realizar observación de la actividad

Anexo 4 Análisis de documentos oficiales (Proyecto Educativo del año)

- Características del grupo escolar identificadas
- Acciones curriculares y extracurriculares propuestas por el grupo
- Necesidades educativas del año
- Compromisos del grupo
- Responsables

Anexo 5 Análisis de documentos oficiales (Informe de Evaluación Estudiantil)

- Resultados por indicadores (Docencia, Investigación, Extensión Universitaria, Tareas de Impacto, Defensa, Formación Política, Residencia Estudiantil y Comportamiento Social)
- Análisis del proceso
- Fortalezas y debilidades del año

Anexo 6 Guía de entrevista semi-estructurada a Jefe de Departamento de atención a Extranjeros

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Indicadores:

- Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).
- Proyección internacional de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- Antecedentes y experiencias de integración de estudiantes extranjeros en pregrado.
- Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su cultura de origen.
- Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- Perspectivas de integración de estudiantes extranjeros y cubanos en el contexto universitario.
- Comportamientos y resultados en el proceso de integración intercultural.

Anexo 7 Guía de entrevista semi-estructurada a Coordinador de Año

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Indicadores:

- Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).
- Antecedentes y experiencias de integración de estudiantes extranjeros en la carrera.
- Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su cultura de origen.
- Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
- Perspectivas de integración de estudiantes extranjeros en el contexto universitario.
- Comportamientos y resultados en el proceso de integración intercultural.
- Demandas y atención a los estudiantes extranjeros en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Atención desde el proceso de enseñanza aprendizaje a las demandas profesionales en escenarios interculturales.

Anexo 8 Guía de entrevista semi-estructurada a Profesor Guía

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el grupo escolar.

Indicadores:

- Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).
- Antecedentes y experiencias de integración de estudiantes extranjeros en el grupo escolar.
- Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su cultura de origen.
- Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto universitario.
- Perspectivas de integración de estudiantes extranjeros en el contexto universitario.
- Comportamientos y resultados en el proceso de integración intercultural.
- Demandas y atención a los estudiantes extranjeros en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Atención desde el proceso de enseñanza aprendizaje a las demandas profesionales en escenarios interculturales.

Anexo 9 Creación del escenario de investigación

Objetivo:

- Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 1 hora aproximadamente

Materiales: Local amplio, sillas, papeles, lápices

Momento inicial

Objetivo: Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 10 minutos

Recursos: Papeles, lápices

Descripción: Se solicita a los estudiantes del grupo que escriban en los papeles que previamente le fueron entregados el nombre de un país. Se le pide a cada estudiante que exprese dos características distintivas de ese país, luego deben colocarse la tarjeta en el pecho para hacerla visible a sus compañeros. A la indicación del coordinador, los estudiantes deben asociarse a los distintos nombres de países en función de los aspectos comunes que ellos consideren que los identifican.

Momento de desarrollo

Objetivo: Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 40 minutos

Descripción: Una vez formado los grupos de países el coordinador provoca la exposición de criterios para la formación de los grupos a partir de preguntas como:

- ¿qué características los identifican?
- ¿qué relación existe entre ellos?
- ¿existe diversidad cultural entre ellos?
- ¿interactúan sus habitantes con otros de distintos países?

El coordinador expone la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas como un espacio de confluencia de múltiples culturas distintas según su origen.

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por las características del sistema de estudio, resulta un contexto social en el que emergen relaciones interculturales entre sus miembros en el proceso de formación y superación profesional. La inclusión de estudiantes extranjeros a la Educación Superior deviene desde el año 1961 hasta la actualidad, existiendo 332 estudiantes de 16 nacionalidades en el actual curso académico, distribuidos en 32 carreras universitarias.

Al respecto, se les invita a compartir a los estudiantes qué conocen sobre las relaciones entre estudiantes extranjeros y cubanos en el contexto universitario. El coordinador les pide a los estudiantes que con la primera palabra que les viene a la mente expresen su opinión sobre las interrelaciones que se manifiestan en el grupo escolar. Las ideas se recogen en el papelógrafo para luego provocar la reflexión en los estudiantes apoyada en las experiencias grupales durante los años académicos que han compartido como miembros del grupo. A modo de cierre y reconociendo la necesidad del estudio de la temática se presentan las particularidades de la investigación e invita al grupo a participar activamente en la misma.

La coexistencia de diversas culturas en los grupos escolares de la comunidad universitaria presenta dificultades centradas en la emergencia de contactos enriquecedores entre estudiantes extranjeros y cubanos dentro y fuera de la situación escolar. La investigación que se pretende desarrollar está encaminada al estudio de la integración intercultural en los grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por lo cual se requiere de la participación de los estudiantes durante el proceso investigativo.

Momento de cierre

Objetivo: Sintetizar los aspectos abordados durante el encuentro.

Duración: 10 minutos

Descripción: Se les pide a los grupos formados anteriormente que representen a modo de estatua humana aspectos que consideren importantes en las relaciones interculturales dentro

de su grupo escolar. Se les explica solo pueden hacer la elaboración de manera colectiva de una figura a través de la actuación muda y sin movimiento. Luego de su presentación el coordinador a los participantes que expongan sus criterios sobre la representación realizada, se intenciona que los estudiantes expresen cómo se sintieron durante la actividad.

Se les agradece a los estudiantes su implicación activa y reflexiva en la actividad e invita a su participación durante el proceso investigativo ya presentado.

Anexo 10 Completamiento de frases para la exploración de la integración intercultural en el grupo escolar.

Adaptación del Completamiento de frases. Versión para el diagnóstico educativo intercultural de los autores de los autores Isaac Cabrera Ruiz & Teresita Gallardo López (2011).

Instrucciones: Complete las frases inconclusas según sus valoraciones, opiniones y sentimientos.

1. Mis compañeros de grupo _____
2. En las actividades grupales _____
3. Nosotros _____
4. Las relaciones con los cubanos de la brigada _____
5. La diversidad cultural _____
6. Los extranjeros del grupo _____
7. Las decisiones en el grupo _____
8. Nuestros mayores problemas _____
9. Yo pienso que los cubanos en el aula _____
10. Los mejores momentos _____
11. Las relaciones con los extranjeros en la brigada _____
12. Nosotros nos hemos propuesto _____
13. Los estudiantes cubanos _____
14. Quisiera que en mi grupo _____
15. Los demás piensan sobre los estudiantes extranjeros _____
16. Las relaciones en mi brigada _____
17. Lo peor en mi brigada _____
18. En la brigada nos gusta _____
19. Nosotros lamentamos _____
20. Yo pienso que los extranjeros en el aula _____

21. Mis opiniones _____

22. Los demás piensan sobre los estudiantes cubanos _____

23. La integración intercultural _____

24. En el grupo me siento _____

25. La contradicción entre cubanos y extranjeros _____

Anexo 11 Protocolo del Test sociométrico

Protocolo o ficha técnica del método sociométrico

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DEL GRUPO		
Nombre del centro:		
Curso y grupo:		
Profesor:		
CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL GRUPO		
Cantidad de alumnos:		
Antigüedad del grupo:		
Últimos cambios:		
Objetivos del grupo:		
CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEL TEST		
Objetivo:	Contenido de trabajo	
Tipos de preguntas:	Cuatro tipos (elección, rechazo, percepción de elección, percepción de rechazo)	
Posibilidad de elegir:	Limitado	
Nº de elecciones:	3	
CARACTERÍSTICAS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TEST		
Ausentes:		
Día y hora:		
Duración:		15 minutos
Administrador/a:		Equipo Coordinador

Cuestionario

+ Mi Equipo +

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES

- 1) Las preguntas que va a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto.
- 2) Sus respuestas sólo van a ser conocidas por los investigadores.
- 3) Seleccione, para sus respuestas a cada una de las preguntas, 3 personas de entre sus compañeros/as de grupo como desee. Puede dejar preguntas sin responder si así lo desea.
- 4) Conteste sinceramente

1- Si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente, ¿con quién preferiría hacerlo?

2- ¿Y con quién preferiría **no** hacerlo?

3- ¿Quién crees que te escogería para formar parte de su equipo?

4- ¿Quién crees que **no** te escogería para formar parte de su equipo?

GRACIAS POR COLABORAR

Protocolo o ficha técnica del método sociométrico

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DEL GRUPO	
Nombre del colegio:	
Curso y grupo:	
Profesor:	
CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL GRUPO	
Cantidad de alumnos:	
Antigüedad del grupo:	
Últimos cambios:	
Objetivos del grupo:	
CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEL TEST	
Objetivo:	Contenido diversión-recreación
Tipos de preguntas:	Cuatro tipos (elección, rechazo, percepción de elección, percepción de rechazo)
Posibilidad de elegir:	Limitado
Nº de elecciones:	3

CARACTERÍSTICAS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TEST	
Ausentes:	
Día y hora:	
Duración:	15 minutos
Administrador/a:	Equipo Coordinador

+ Mis Contactos +
NOMBRE Y APELLIDOS: _____
EDAD: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____
INSTRUCCIONES
<p>1) Las preguntas que va a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto.</p> <p>2) Sus respuestas sólo van a ser conocidas por los investigadores.</p> <p>3) Seleccione, para sus respuestas a cada una de las preguntas, 3 personas de entre sus compañeros/as de grupo como desee. Puede dejar preguntas sin responder si así lo desea.</p> <p>4) Conteste sinceramente</p> <p>1- ¿Con quién preferiría compartir una actividad festiva y recreativa?</p> <p>2- ¿Y con quién preferiría no hacerlo?</p> <p>3- ¿Quién crees que te escogería para compartir una actividad festiva y recreativa?</p> <p>4- ¿Quién crees que no te escogería para compartir una actividad festiva y recreativa?</p>
<i>GRACIAS POR COLABORAR</i>

Anexo 12 Programa del grupo de enfoque para la exploración de procesos de integración intercultural en grupos escolares.

Título: Integración intercultural

Objetivo: Explorar los procesos de integración intercultural en el grupo escolar...

Duración: 1 hora y 30 minutos aproximadamente

Materiales: Local amplio, sillas, papelógrafo

Procedimiento:

Los participantes deben estar sentados en círculo, todos deben poder verse cara a cara con comodidad.

I. Inicio

- Presentación/ Encuadre

El coordinador saluda al grupo y antes de comenzar agradece su asistencia; luego se presenta y realiza un breve comentario sobre los objetivos y características de la investigación que está realizando.

- Técnica de presentación Mi grupo en fotografías

Objetivos: Presentar cada uno de los miembros del grupo.

Disponer al grupo para comenzar la sesión.

Duración: 15 minutos

Materiales: Fotografías, medios audiovisuales

Descripción: Se solicita a los miembros del grupo previo a la sesión que presenten una fotografía de actividades grupales. Al presentar la fotografía deben decir su nombre, lugar de procedencia. Acerca de la fotografía, los participantes deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quién toma la fotografía?
- ¿Quién la archiva?
- ¿Qué se representa en la fotografía?
- ¿Cuáles son las historias o narrativas detrás de las imágenes?

Durante el proceso el investigador atenderá de forma específica:

- ¿Quiénes informan no poseer fotografías grupales? ¿Qué razones aportan ante esta carencia?
- ¿Qué tono afectivo-emocional se aprecia en el grupo ante cada fotografía presentada?
- ¿Quiénes comentan o interpretan la fotografía?
- ¿Existen diferencias entre la toma de las fotografías y sus interpretaciones por los participantes?

Después de que todos se hayan presentado y expuesto sus fotografías se establecen las normas para el trabajo en grupo, las cuales deben ser propuestas y aceptadas por los miembros del grupo. Entre las normas básicas dispuestas para el trabajo grupal se identifican:

- Evitar la entrada o salida de los participantes hasta que haya concluido la sesión con el objetivo de disminuir afectaciones en la dinámica grupal.
- Escuchar activamente todas las opiniones manteniendo una actitud de respeto hacia los criterios de los otros.
- Mantener consideraciones éticas durante la discusión grupal (sinceridad, discreción, confidencialidad).
- Apagar todos los medios tecnológicos de comunicación.

II. Desarrollo

- Técnica Grupo de Enfoque

Objetivo: Propiciar la emergencia de opiniones, en relación a la integración intercultural en el grupo escolar.

Duración: 1 hora y 10 minutos

Materiales: Papelógrafo (para ir recogiendo las opiniones aportadas por los participantes)

Intervención Inicial

Para dar comienzo al trabajo grupal nos gustaría agradecerle por su asistencia. Este trabajo se desarrolla con el objetivo de debatir sobre la integración de estudiantes diferentes por su cultura de origen en el contexto universitario, lo cual tributa a una investigación científica. Como ya han podido apreciar, se han realizado otros encuentros con otros estudiantes universitarios en relación con la temática. Precisamente nos gustaría que el debate se produjera desde su propia experiencia en este contexto intercultural, por tanto les pedimos que todos sean espontáneos, se escuchen para llegar a conclusiones relevantes y oportunas. Es importante para la investigación que ustedes hablen y sometan a discusión sus criterios, opiniones y experiencias en torno a las relaciones y la integración entre personas diferentes por su cultura de origen en el contexto universitario. Ya propuesto el tema, pueden tomar la palabra.

A partir de esta intervención inicial se invita al grupo a la discusión evitando emitir juicios o dar pistas sobre lo que es o no pertinente discutir.

Intervención del coordinador durante la sesión

Para reorientar el tema por aspectos de interés para la investigación el coordinador lanza al grupo inductores que promuevan nuevos planteamientos:

- Nos relacionamos en...
- Juntos realizamos...
- Dentro del aula...
- Fuera del aula...
- Con los estudiantes extranjeros nos sentimos...
- Con los estudiantes cubanos...
- En las actividades grupales...
- La diversidad cultural...
- Las decisiones en el grupo...
- Nuestros mayores problemas...
- Las relaciones entre cubanos y extranjeros...

- Lo peor en mi grupo...
- El trabajo en equipo...
- La integración intercultural...
- En el grupo me siento...
- Los profesores hacia los estudiantes extranjeros...
- Los profesores hacia los estudiantes cubanos...
- La participación de los estudiantes extranjeros...

Durante la discusión el coordinador realiza aclaraciones, reformulaciones e interpretaciones en caso de ser necesario.

Cierre del Grupo de Enfoque

Cuando los temas han sido suficientemente cubiertos, siguiendo el criterio de saturación para evitar redundancia, el coordinador realiza una sumarización, apoyándose en los criterios tomados en el papelógrafo. Se les pide a los miembros del grupo llegar a una elaboración participativa y democrática con carácter conclusiva sobre los aspectos debatidos durante la sesión.

III. Cierre

- Técnica de Cierre Un atributo

Objetivo: Compartir vivencias sobre la sesión

Duración: 10 minutos

Descripción: Se le solicita a cada participante que digan con una frase breve qué consideran sobre las relaciones interculturales en su grupo escolar.

El coordinador agradece al grupo y da por finalizada la sesión.

Anexo 13 Protocolo de Observación a procesos grupales

Objetivo: Develar las peculiaridades de los procesos mediadores emergentes en la situación discursiva del grupo.

Signos que caracterizan la apertura

- Asistencia, puntualidad
- Formas de ingreso: (aisladamente, en subgrupos)
- Disposición espacial: (características, situaciones significativas)
- Conversaciones previas a la iniciación del grupo: (existen o no, características)
- Actitudes corporales
- Silencios

- Clima grupal: (hostil, afectivo, confortable, presencia de resistencias)
- Primeras intervenciones
- Relación con la tarea: (favorable, desfavorable, dificultosa)

Signos que caracterizan el desarrollo

Pertenencia

- Identidad con la tarea
- Visualización de los integrantes como miembros de un grupo
- Indicios de mutua representación interna
- Factibilidad de la comunicación
- Situación grupal: (confortable, penosa, indiferente, valorizada, desvalorizada)
- Sustentos de la pertenencia: (se apoya en la tarea o está vinculada básicamente a necesidades afectivas de los integrantes)

Pertinencia

- Visualización del objetivo por parte del grupo
- Valuación de los aportes: (parciales, superficiales, adecuados, enriquecedores de la información)
- Postergaciones en el abordaje de las temáticas pertinentes:
- Abordaje de la temática: (tangencial, directa, dramatizada)
- Emergencia de problemas personales o de la relación grupal:
- Formas de conexión con la tarea prescrita
- Temas tratados y omitidos
- Existencia de déficit real de información
- Obstáculos en el logro de pertinencia
- Elementos favorecedores de la pertinencia

Comunicación

- Interacción verbal: (intensa, regular o escasa)
- Comunicación gestual
- Escucha
- Receptividad
- Ritmo de la comunicación: (uniforme o varía, en qué situaciones)
- Integrantes marginados
- Direcciones dominantes de la comunicación: (hacia el coordinador, un integrante determinado o un subgrupo)

Cooperación

- Participación en el diálogo: (participación de un número de integrantes escaso o regular)
- Coherencia de los aportes
- Carácter de los aportes: (sumativos o integrados)
- Índole de los aportes: (teórica o vivencial – afectiva)
- Indicios de competición
- Roles
- Reacción ante las intervenciones: (interesada, indiferente u hostil)
- Grado de cooperación: (escaso, regular o alto)
- Situaciones dilemáticas: (intensidad, frecuencia)
- Fluctuación de la cooperación: (temas y situaciones ante los que fluctúa)
- Obstáculos en el logro de la cooperación
- Elementos favorecedores de la cooperación

Evolución de las interacciones

- Clima: (afectivo, cálido u hostil)
- Enfrentamientos: (intensidad, frecuencia)
- Valoración grupal de los miembros: (valoración o rechazo, hacia quién)
- Intención de contacto: (los integrantes buscan el contacto o lo eluden)
- Situaciones de liderazgo: (características, modifica el rol o lo retiene)

Cierre o momento correspondiente a la clausura de la reunión

Actitud del grupo frente a la finalización de la sesión: (lo advierte o no lo advierte, la síntesis de la tarea la hacen los participantes o el coordinador)

Interpretación correspondiente al momento del cierre: (si se realiza cuál es la reacción del grupo ante la misma)

Clima que caracteriza a este momento grupal: (se advierten modificaciones significativas en relación con los momentos anteriores o no)

Anexo 14 Protocolo de Observación a la forma de organización de la docencia

Objetivo: Develar las peculiaridades de los procesos mediadores emergentes de la integración intercultural en la forma organizativa de la docencia.

Signos que caracterizan la apertura

- Asistencia, puntualidad
- Formas de ingreso: (aisladamente, en subgrupos)
- Disposición espacial: (características, situaciones significativas)
- Conversaciones previas a la iniciación del grupo: (existen o no, características)

- Actitudes corporales
- Silencios
- Clima grupal: (hostil, afectivo, confortable, presencia de resistencias)
- Primeras intervenciones
- Relación con la tarea: (favorable, desfavorable, dificultosa)

Signos que caracterizan el desarrollo

Pertenencia

- Identidad con la tarea
- Visualización de los integrantes como miembros de un equipo
- Indicios de mutua representación interna
- Factibilidad de la comunicación
- Situación grupal: (confortable, penosa, indiferente, valorizada, desvalorizada)
- Sustentos de la pertenencia: (se apoya en la tarea o está vinculada básicamente a necesidades afectivas de los integrantes)

Pertinencia

- Visualización del objetivo por parte del grupo
- Valuación de los aportes: (parciales, superficiales, adecuados, enriquecedores de la información)
- Postergaciones en el abordaje de las temáticas pertinentes
- Abordaje de la temática: (tangencial, directa, dramatizada)
- Emergencia de problemas personales o de la relación grupal:
- Formas de conexión con la tarea prescrita
- Temas tratados y omitidos
- Existencia de déficit real de información
- Obstáculos en el logro de pertinencia
- Elementos favorecedores de la pertinencia

Comunicación

- Interacción verbal: (intensa, regular o escasa)
- Comunicación gestual
- Escucha
- Receptividad
- Ritmo de la comunicación: (uniforme o varía, en qué situaciones)
- Integrantes marginados

- Direcciones dominantes de la comunicación: (hacia el profesor, un integrante determinado, al equipo o grupo general)

Cooperación

- Participación en el diálogo: (participación de un número de integrantes escaso o regular)
- Coherencia de los aportes
- Carácter de los aportes: (sumativos o integrados)
- Índole de los aportes: (teórica o vivencial – afectiva)
- Indicios de competición
- Roles
- Reacción ante las intervenciones: (interesada, indiferente u hostil)
- Grado de cooperación: (escaso, regular o alto)
- Situaciones dilemáticas: (intensidad, frecuencia)
- Fluctuación de la cooperación: (temas y situaciones ante los que fluctúa)
- Obstáculos en el logro de la cooperación
- Elementos favorecedores de la cooperación

Evolución de las interacciones

- Clima: (afectivo, cálido u hostil)
- Enfrentamientos: (intensidad, frecuencia)
- Valoración grupal de los miembros: (valoración o rechazo, hacia quién)
- Intención de contacto: (los integrantes buscan el contacto o lo eluden)
- Situaciones de liderazgo: (características, modifica el rol o lo retiene)

Elementos estructurales de la actividad

- Realización de la actividad (de forma independiente por un miembro o de manera conjunta con el equipo: a partir de la orientación del profesor, desde el inicio, o en la parte final)
 - Orientación del profesor (construye la actividad con los estudiantes, menciona solo las demandas)

Elementos funcionales de la actividad

- Relación estudiante-estudiante (democrática, agresiva con rivalidad entre ellos, de líderes)
- Relación estudiantes-profesor (democrática, autocrática, permisiva sin orientación)

Características de la comunicación pedagógica

- Función de la actividad pedagógica (informativa, reguladora: estimulativa o inhibidora, afectiva: positiva o negativa)

Cierre o momento correspondiente a la clausura de la reunión

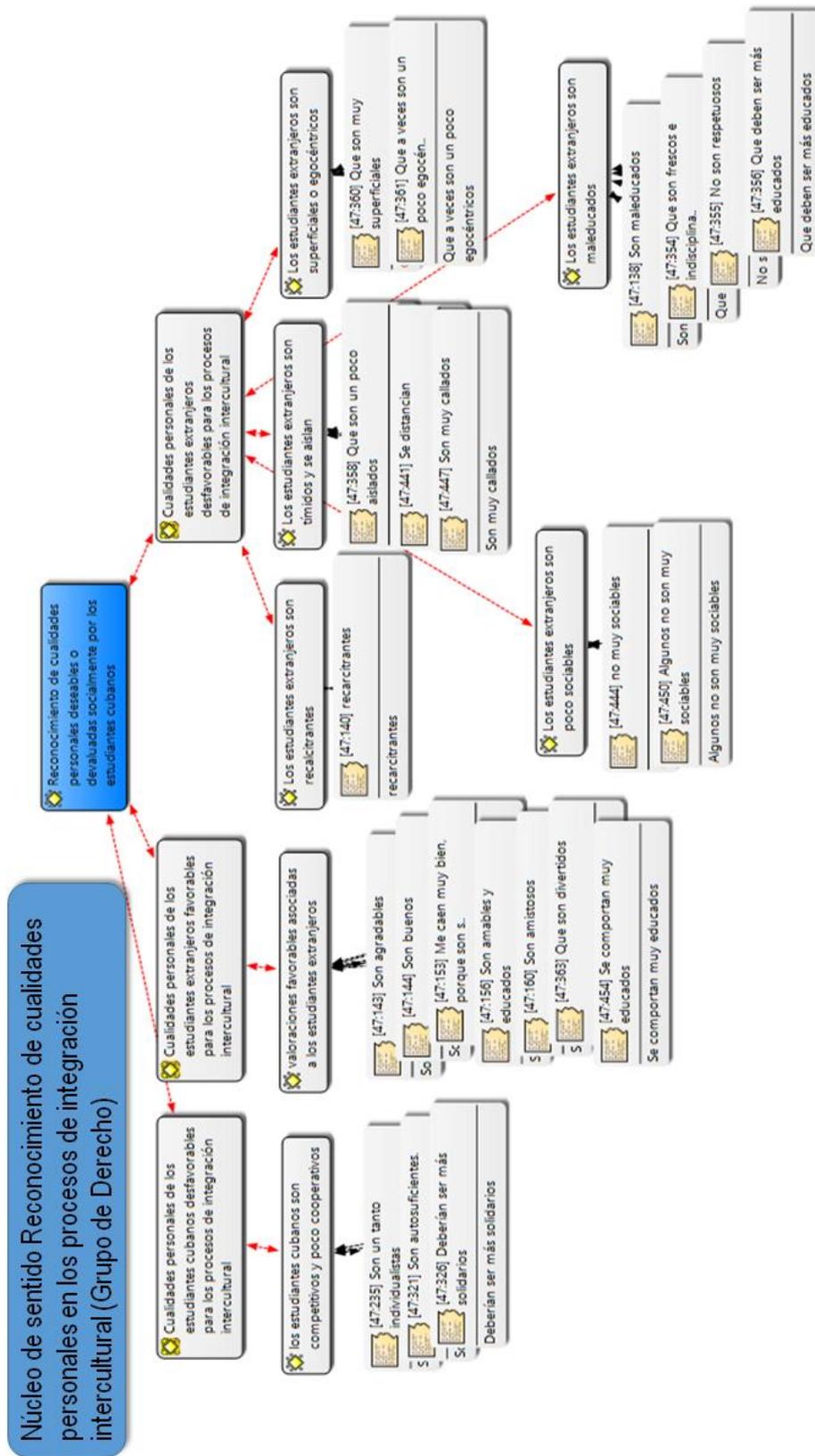
- Actitud del grupo frente a la finalización de la sesión: (lo advierte o no lo advierte, la síntesis de la tarea la hacen los participantes o el profesor)
- Interpretación correspondiente al momento del cierre: (si se realiza cuál es la reacción del equipo o grupo ante la misma)
- Clima que caracteriza a este momento grupal: (se advierten modificaciones significativas en relación con los momentos anteriores o no)

Anexo 15 Guía de entrevista semi-estructurada al profesor

Objetivo: Identificar características de la preparación de la forma de organización de la docencia objeto de observación.

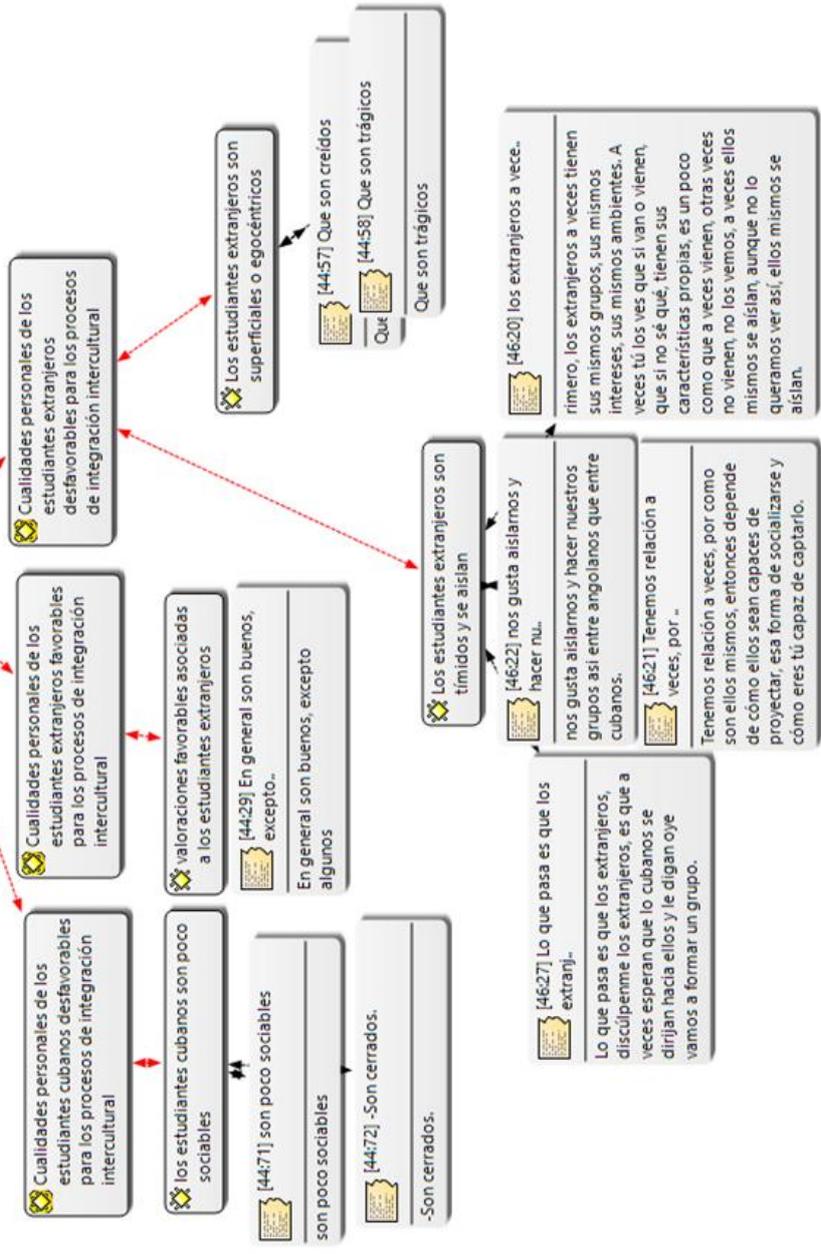
- Características de la asignatura a la que responde
- Categoría docente del profesor
- Tiempo de experiencia
- Tiempo de trabajo con el grupo
- Antecedentes del trabajo en equipo
- Proceso de organización de la actividad

Anexo 16 Redes elaboradas en Atlas.ti versión 7 para análisis de contenido

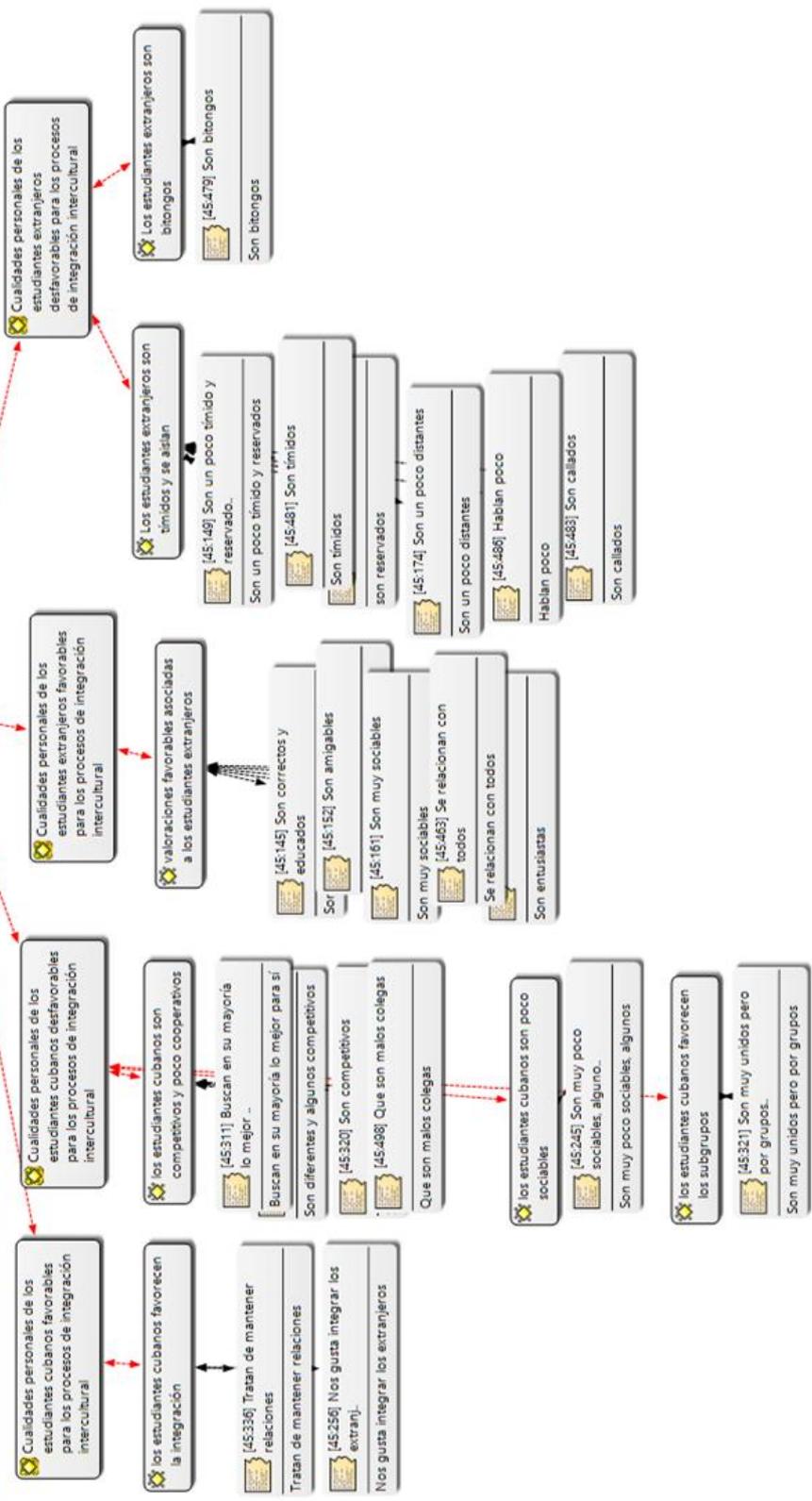


Núcleo de sentido Reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural (Grupo de Derecho)

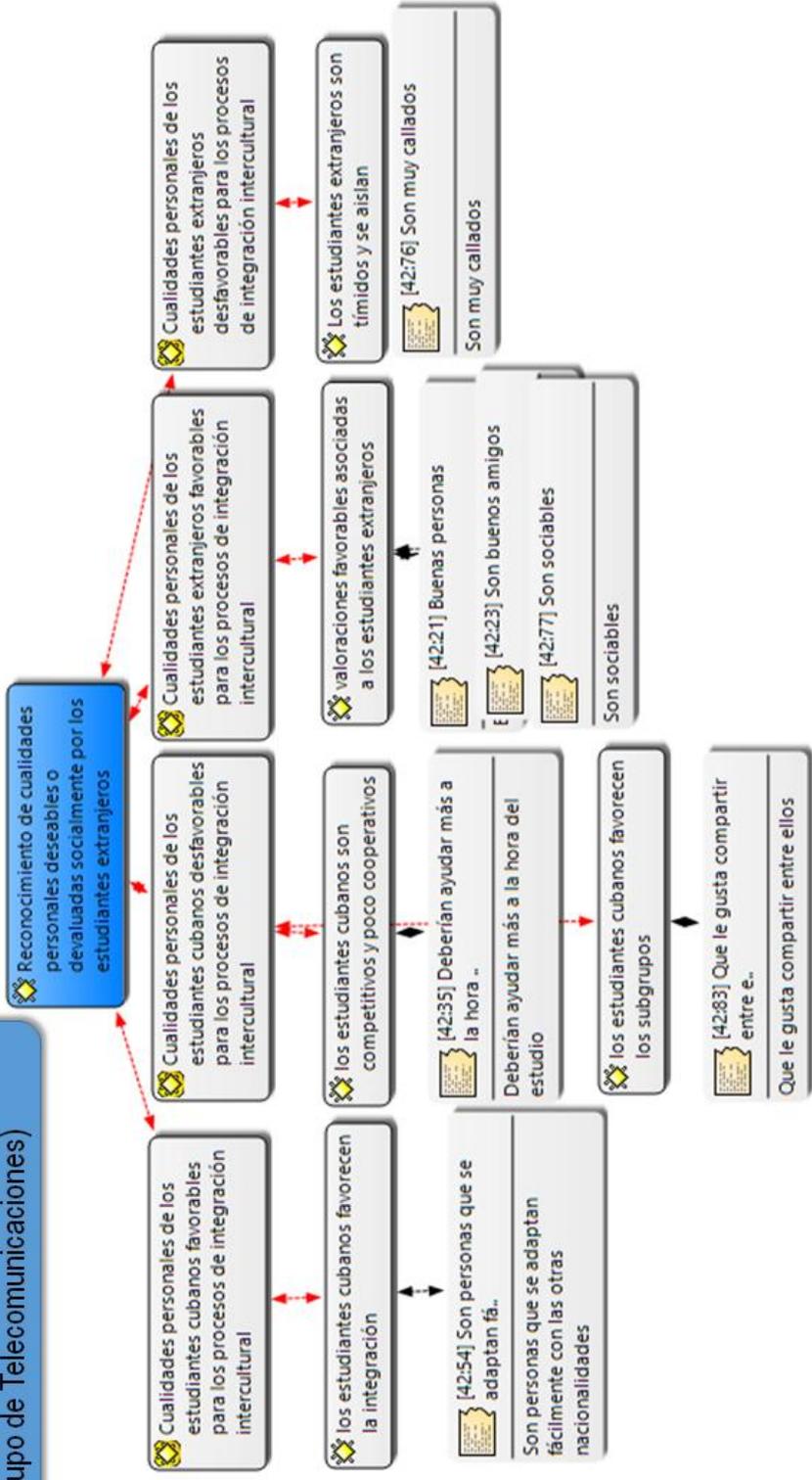
Reconocimiento de cualidades personales débiles o devaluadas socialmente por los estudiantes extranjeros



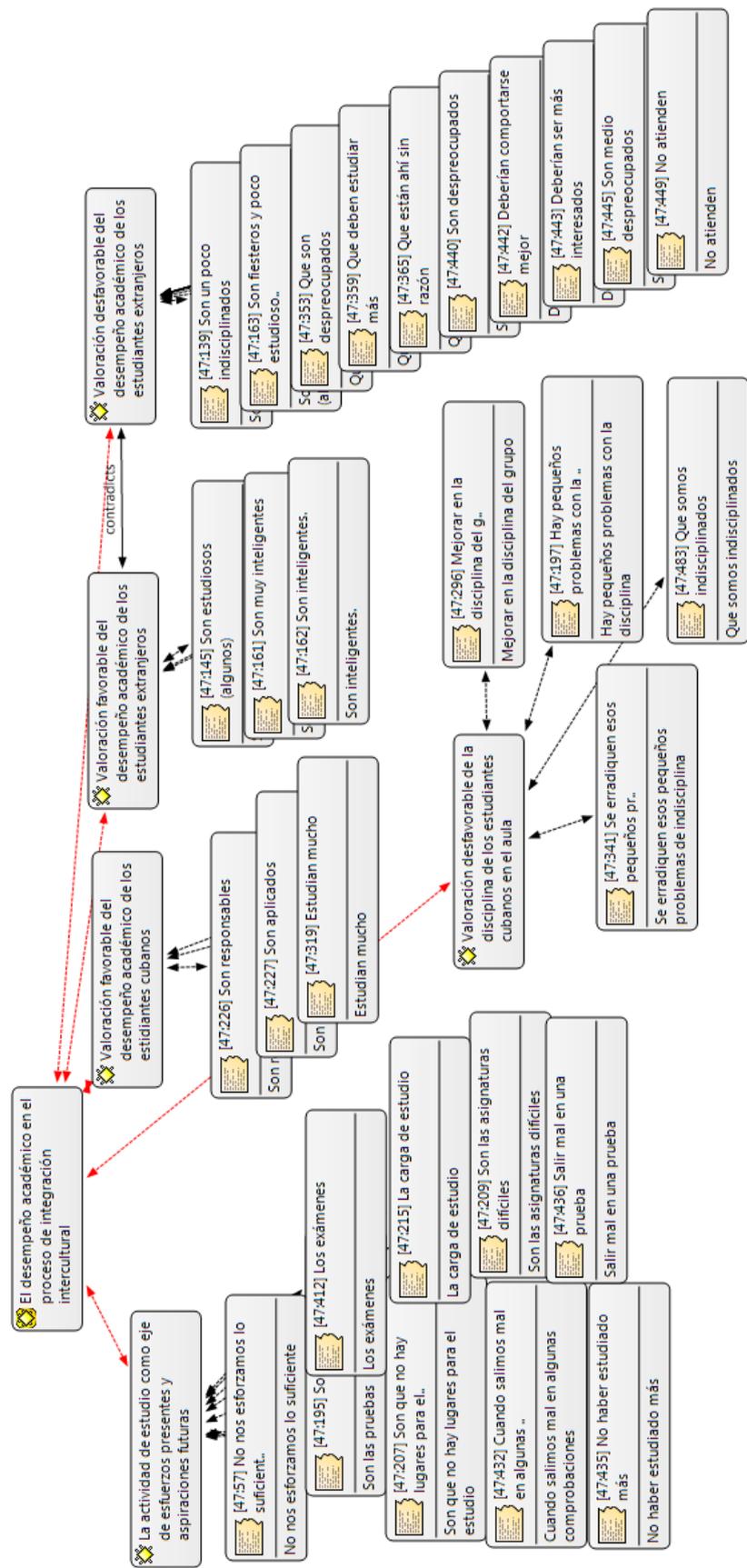
Núcleo de sentido Reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones)



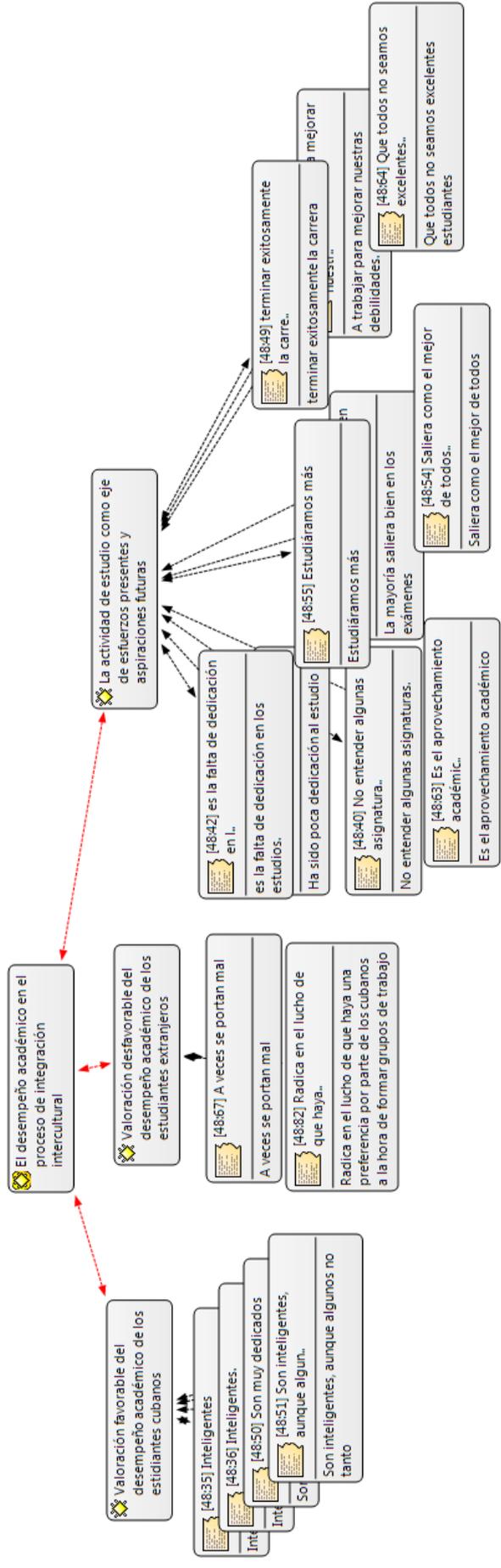
Núcleo de sentido Reconocimiento de cualidades personales en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones)



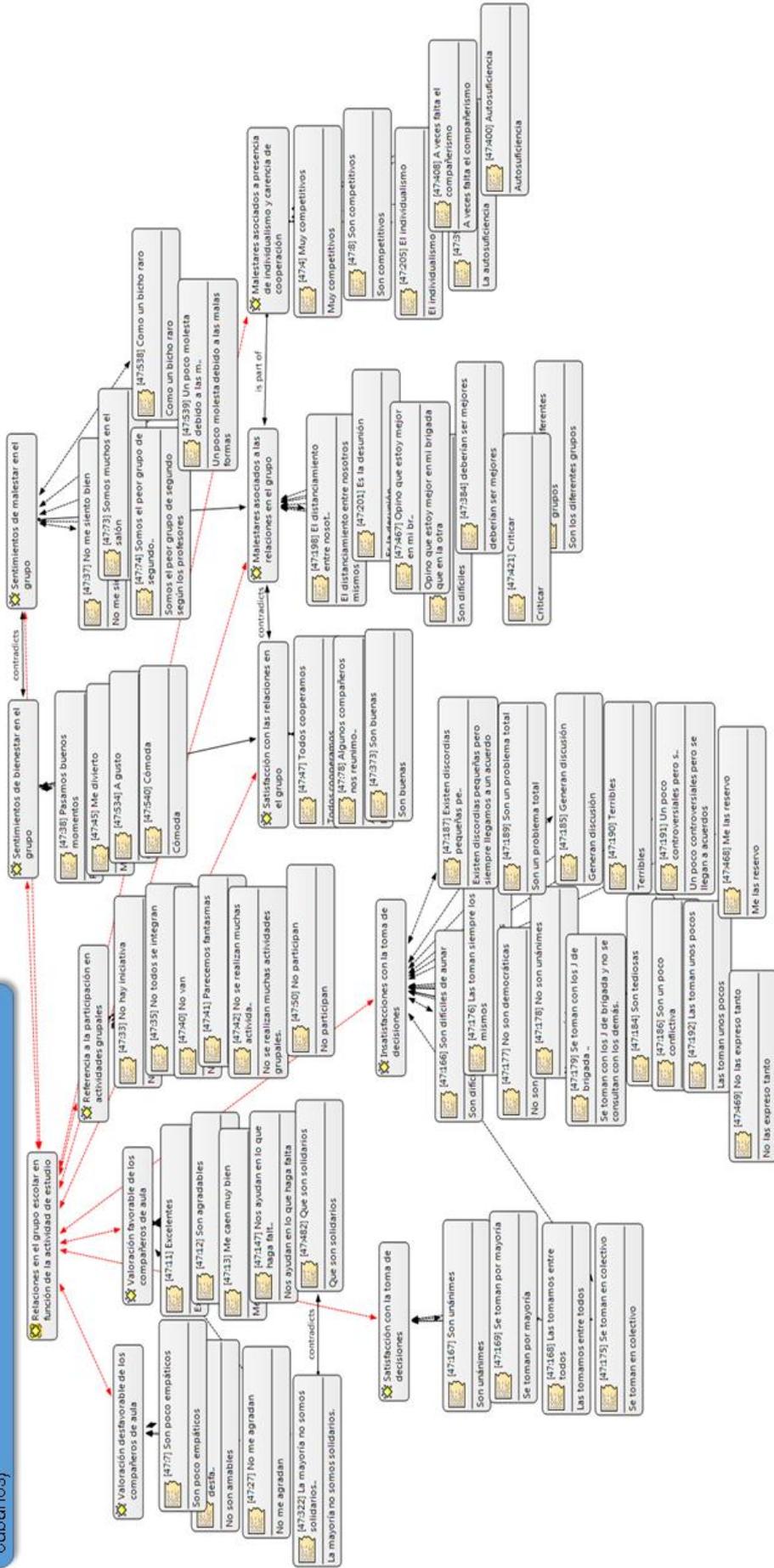
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Derecho, estudiantes cubanos)



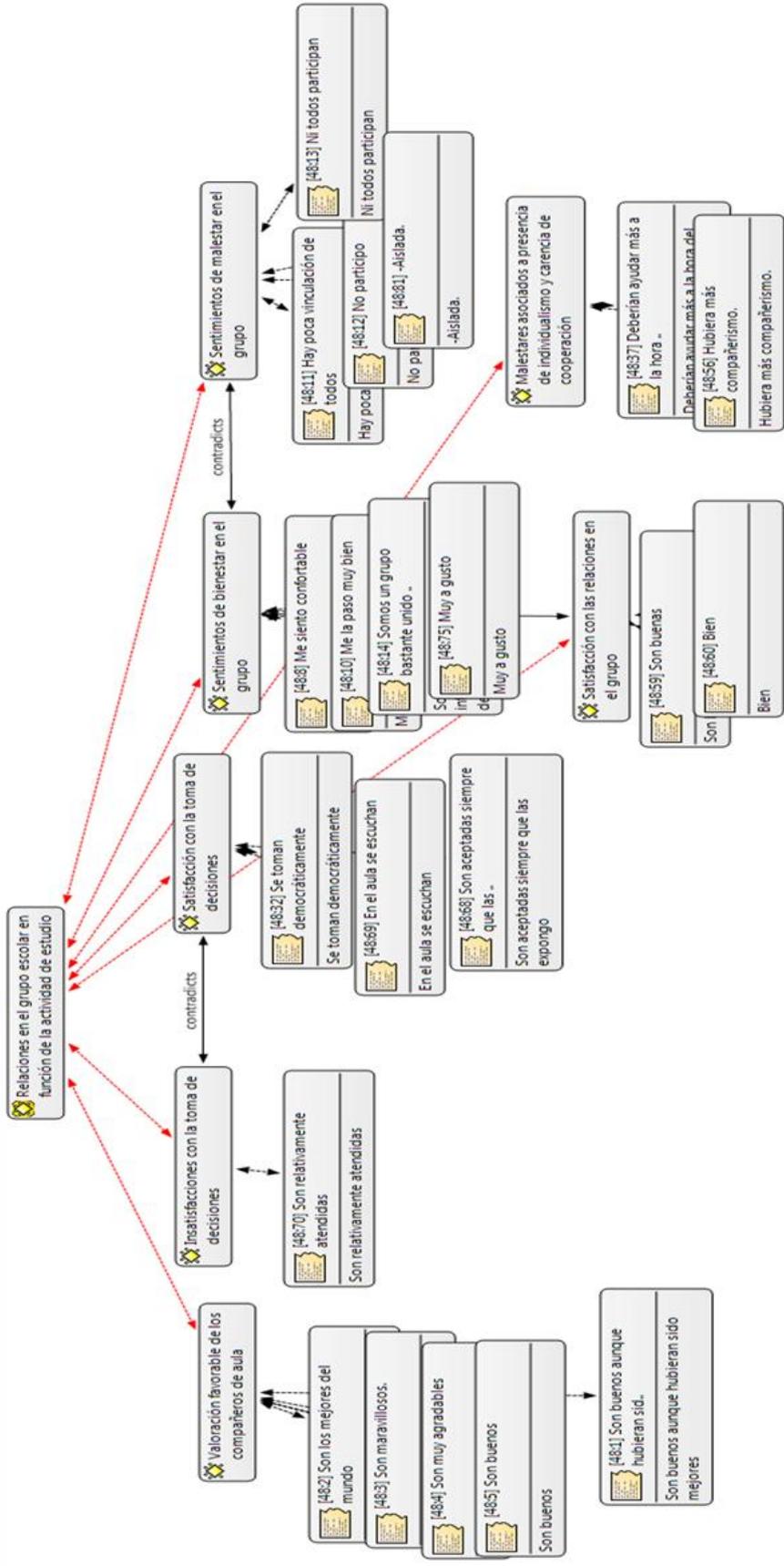
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Derecho, estudiantes extranjeros)



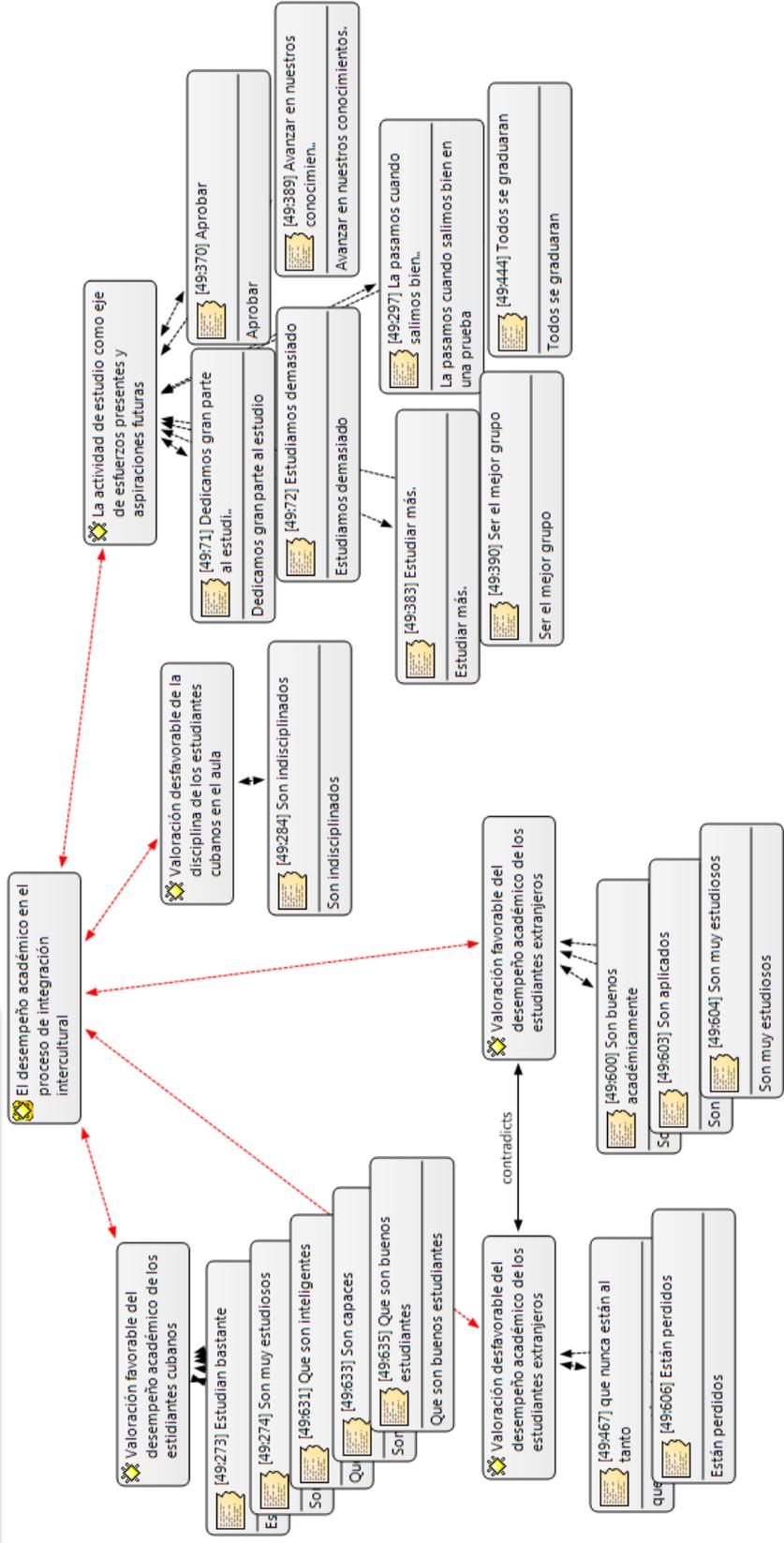
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Derecho, estudiantes cubanos)



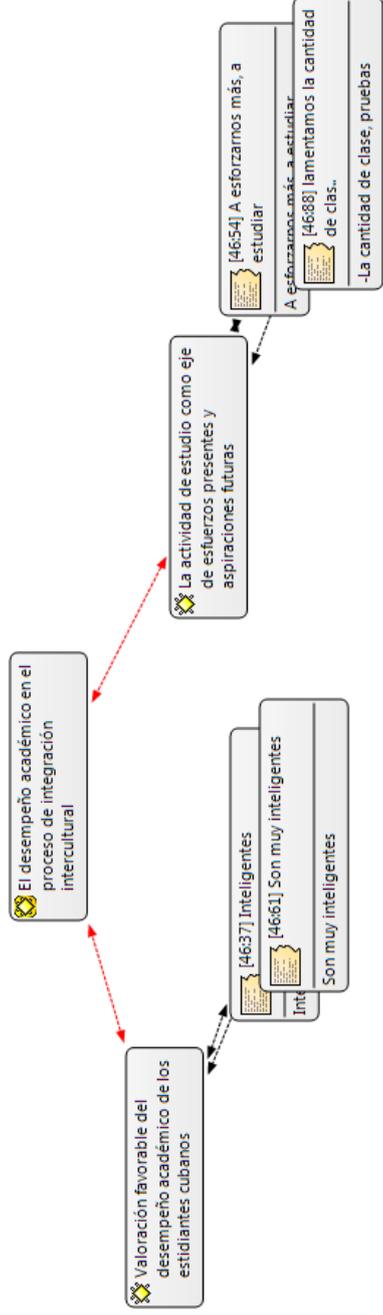
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Derecho, estudiantes extranjeros)



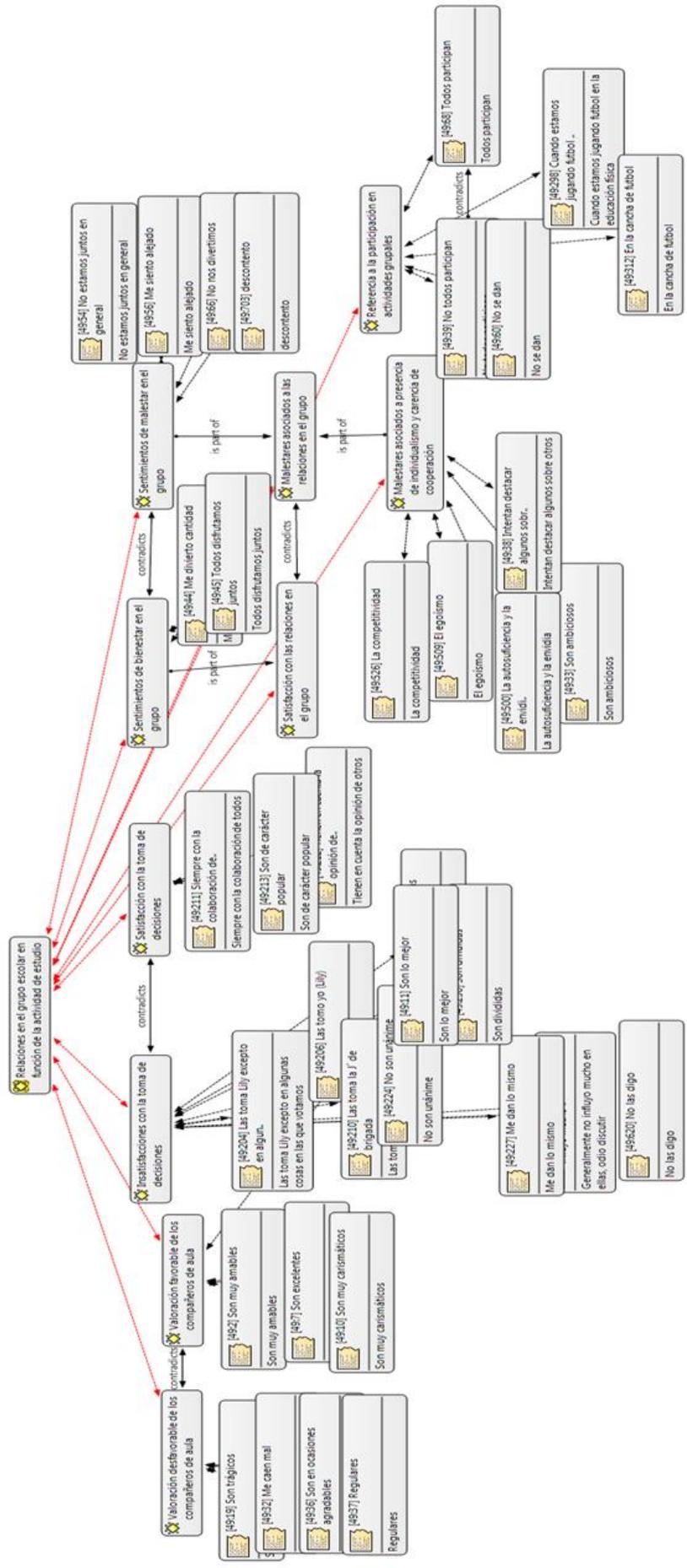
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes cubanos)



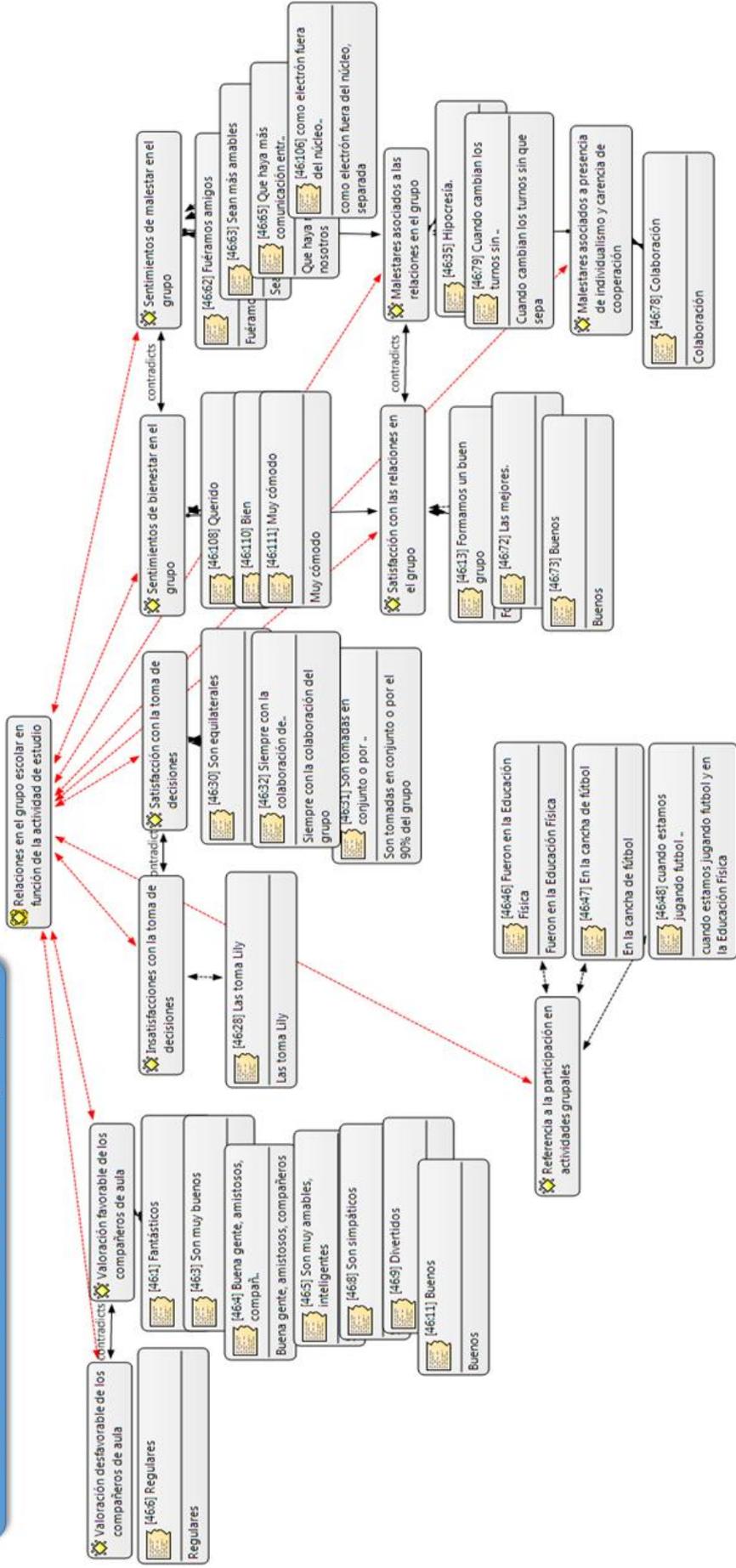
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes extranjeros)



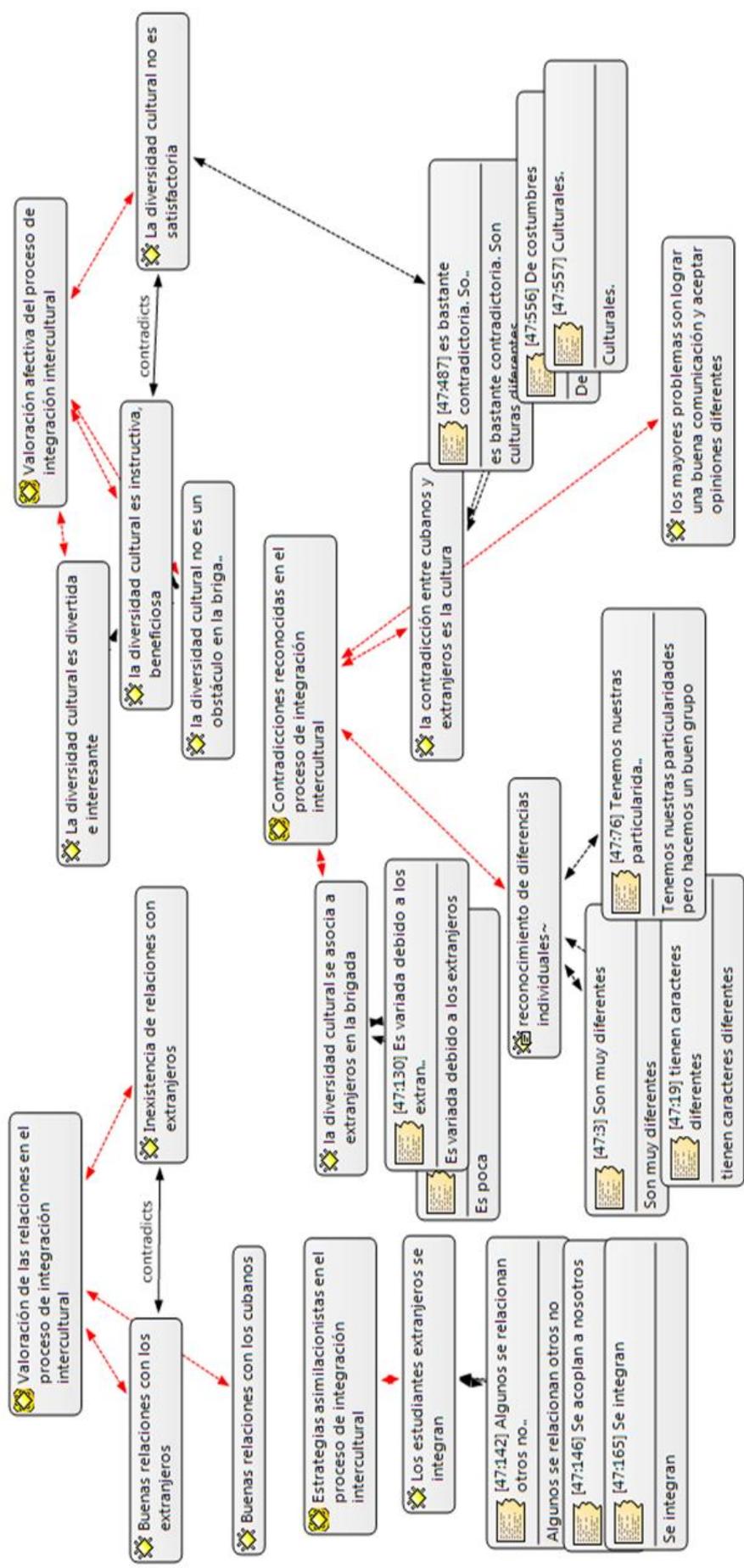
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes cubanos)



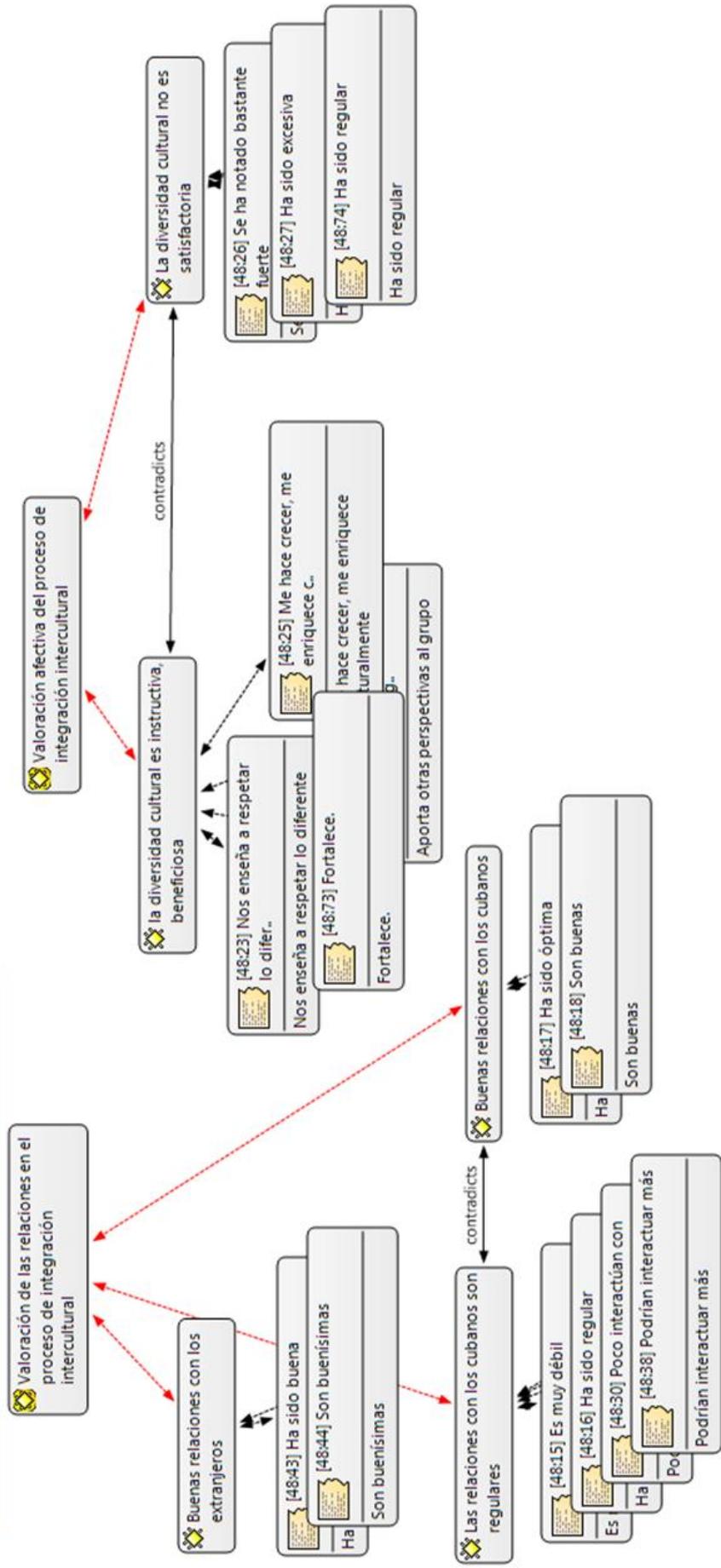
Núcleo de sentido El grupo escolar en los procesos de integración intercultural (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes extranjeros)



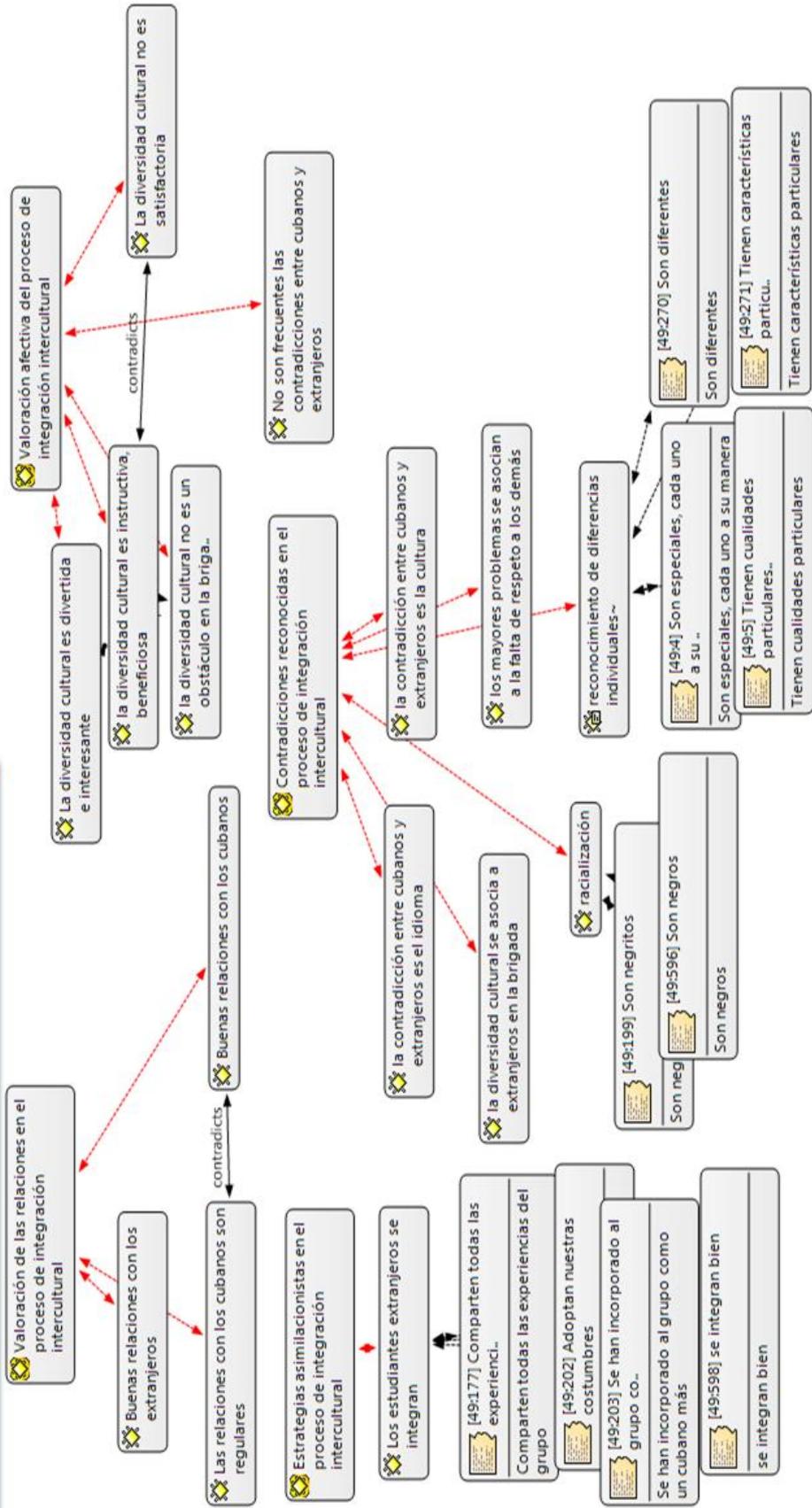
Núcleo de sentido Dinámica de las relaciones interculturales (Grupo de Derecho, estudiantes cubanos)



Núcleo de sentido Dinámica de las relaciones interculturales (Grupo de Derecho, estudiantes extranjeros)



Núcleo de sentido Dinámica de las relaciones interculturales (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes cubanos)



Núcleo de sentido Dinámica de las relaciones interculturales (Grupo de Telecomunicaciones, estudiantes extranjeros)

