



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE  
LA EDUCACIÓN**

## **TESIS DOCTORAL**

**Inmigración y educación.  
El conflicto en la escuela española y sus percepciones**

**María Antonieta Delpino Goicochea**

*Dirigida por:*

**Dra. María Dolores Pérez Grande**

Salamanca, 2011





**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE  
LA EDUCACIÓN**

## **TESIS DOCTORAL**

**Inmigración y educación.  
El conflicto en la escuela española y sus percepciones**

**María Antonieta Delpino Goicochea**

*Dirigida por:*

**Dra. María Dolores Pérez Grande**

Salamanca, 2011



*A Uru y Luis,  
los mejores compañeros  
en el viaje de mi vida*



## **AGRADECIMIENTOS**

A las chicas y los chicos de centros públicos y concertados que participaron en las diferentes fases del estudio, tanto por el entusiasmo con el que respondieron los cuestionarios como por su apertura para compartir experiencias y puntos de vista en los diálogos sostenidos en los grupos de discusión.

A las autoridades educativas, al profesorado, a las/os orientadores y equipos técnicos pedagógicos que hicieron posible la realización del trabajo de campo en sus centros educativos. En particular, a Gloria de Hoyos, profesora de instituto en Madrid, que se comprometió seriamente en las acciones de coordinación y apoyo para ejecutar la investigación.

A la Liga Española de la Educación; en especial, a su vicepresidenta, María Jesús Eresta Plasín, quien me dio la oportunidad para iniciar mi experiencia de trabajo en investigación sobre infancia y adolescencia en España, y la apoyó decididamente luego. A las compañeras y compañeros de la Liga, Ma. José Tendero, Ana Rodríguez Penín, Roberto Ruisánchez y Carlos Neto, que fueron un soporte fundamental en la coordinación con los centros educativos.

A mis amigas y amigos que me alentaron durante el proceso del trabajo de investigación y lo apoyaron con muy distintas y valiosas aportaciones: Cristina Rivas, Araceli Mateos, Pablo Deustua, Ángel Camino, Noelia Mateos, José Agustín Haya de la Torre, Claudia Monardes y Harry Clavijo.

A mi familia, porque siempre sabe brindar incondicional afecto, ánimo, apoyos y, sobre todo, por su convicción de que, a pesar de todos los escollos que he debido afrontar, podía concluir esta tarea. A mi nieta Chloé, por haberme hecho divertida la vida en estos dos últimos años.

A mi directora de tesis, María Dolores Pérez Grande, que siempre estimuló mi trabajo, compartió con interés mis experiencias y puntos de vista, aceptando aquellos en los que con cariñoso respeto discrepamos. Ella me ayudó a entender diversas claves del sistema educativo y de las relaciones en una sociedad que me atreví a hacer objeto de descubrimiento en los últimos años.





## — ÍNDICE —

INTRODUCCIÓN .....	13
--------------------	----

**Parte I**  
**Marco Teórico**

**Capítulo 1.**

<b>LA INMIGRACIÓN LLEGA A LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES.....</b>	<b>19</b>
1.1. Evolución de los patrones migratorios en España .....	21
1.1.1. Algunos rasgos sociodemográficos de la nueva población de origen inmigrante .....	23
1.1.2. Inserción laboral y niveles educativos de los nuevos inmigrantes .....	28
1.1.3. Población inmigrante asentada en las comunidades autónomas .....	31
1.2. Cambios de la población escolar en los niveles de enseñanzas no universitarias .....	32
1.2.1. Los escolares de origen extranjero en las comunidades autónomas .....	37
1.2.2. Patrones de incorporación de los escolares de origen inmigrante en el sistema educativo .....	38

**Capítulo 2.**

<b>TEORÍAS Y PROPUESTAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA NUEVA POBLACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....</b>	<b>41</b>
2.1. Antecedentes del debate sobre las teorías para la gestión de la inmigración en el sistema educativo .....	42
2.2. De la asimilación a la interculturalidad. Dos modelos en tensión .....	46
2.3. Programas para favorecer la integración del alumnado de origen inmigrante .....	57

**Capítulo 3.**

<b>CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>61</b>
3.1. El conflicto.....	62
3.2. Tipologías de conflictos en las relaciones en las aulas .....	66
3.3. El conflicto en la adolescencia.....	72
3.3.1. Conflictos con “el otro” .....	76
3.3.2. Acerca del rechazo y la discriminación racial.....	79
3.4. Resolución de los conflictos y convivencia. Aspectos claves para la resolución de conflictos.....	83

## **Parte II**

### **Estudio empírico: resultados y discusión**

#### **Capítulo 4.**

<b>EL ESTUDIO, SU METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS .....</b>	<b>95</b>
4.1. Objetivos .....	98
4.1.1. Objetivo general .....	98
4.1.2. Objetivos específicos.....	98
4.2. Metodología .....	98
4.3. Los instrumentos.....	104
4.3.1. Cuestionario.....	104
4.3.2. Grupos de discusión .....	106
4.4. Muestra .....	108
4.4.1. Muestra del estudio cuantitativo.....	108
4.4.2. Descripción de la muestra en el estudio cualitativo .....	113

#### **Capítulo 5.**

<b>LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y PERFILES DE LAS FAMILIAS SEGÚN GRUPOS DE ORIGEN .....</b>	<b>115</b>
5.1. Tiempos de llegada de alumnado de origen extranjero al sistema educativo español .....	115
5.2. Titularidad del centro educativo a los que asiste el alumnado según grupos de origen .....	116
5.3. Correspondencia edad-curso según grupos de origen.....	120
5.4. Heterogeneidad de la población escolar en el sistema educativo español. Características educativas y ocupacionales de las familias del alumnado según grupos de origen.....	121
5.4.1. Niveles educativos de padres y madres de la población escolarizada de origen inmigrante y de autóctonos .....	122
5.4.2. El trabajo de padres y madres de familias de origen inmigrante y autóctonos .....	125

#### **Capítulo 6.**

<b>ADOLESCENTES DIVERSOS EN UNA ESCUELA HETEROGÉNEA.....</b>	<b>129</b>
6.1. Actividades preferidas y actividades de formación entre los adolescentes que participaron en el estudio .....	130
6.1.1. Actividades preferidas .....	131
6.1.2. Actividades formativas convencionales .....	138

6.1.3. Preferencias por el uso de Internet entre las actividades innovadoras .....	142
6.2. Mirarse entre sí: percepciones acerca de las actividades preferidas entre los adolescentes según género.....	150
6.3. Aspectos más importantes en la vida de los adolescentes: de la vida familiar a la vida social, el futuro y las calificaciones .....	158
6.3.1. La vida familiar .....	161
6.3.2. La vida social.....	163
<b>Capítulo 7.</b>	
<b>CONFLICTOS EN LAS AULAS: EL CRISTAL CON EL QUE SE MIRE.....</b>	<b>171</b>
7.1. El conflicto y sus motivos en las relaciones entre pares en el aula .....	172
7.2. Los conflictos más frecuentes en las relaciones entre pares .....	182
7.3. La falta de aceptación del diferente como base de conflictos.....	193
7.4. Los actores en relación con su medio .....	198
7.5. Hacia una tipología de los conflictos .....	200
<b>Capítulo 8.</b>	
<b>ACTORES EN LOS CONFLICTOS.....</b>	<b>205</b>
8.1. Ellas, ellos o ambos; quiénes tienen más problemas en las relaciones en el aula .....	205
8.2. Percepciones acerca de por qué unos y otras se implican en los conflictos entre pares en el aula .....	210
<b>Capítulo 9.</b>	
<b>RESOLVER CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS EN EL AULA.....</b>	<b>225</b>
9.1. Formas frecuentes de resolver conflictos entre compañeros .....	225
9.2. Personas a las que se pide ayuda ante los conflictos .....	234
9.3. Estrategias para mejorar la convivencia en las aulas.....	238
CONCLUSIONES.....	243
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	253
ANEXOS.....	279
<u>Anexo A.</u> Acerca de los planes para la mejora de la convivencia en las escuelas .....	281

<u>Anexo B.</u> Instrumentos .....	285
- Cuestionario .....	285
- Guión para grupos de discusión .....	291
- Ficha de datos personales de estudiantes que participan en grupos de discusión.....	295
<u>Anexo C.</u> Ficha técnica del estudio cuantitativo.....	297
<u>Anexo D.</u> Información sobre estudiantes que participaron en los grupos de discusión.....	299
<u>Anexo E.</u> Comentarios de estudiantes que participaron en los grupos de discusión.....	303

## INTRODUCCIÓN

*“Generalmente no se escucha bastante a los niños. Pequeños o grandes, se los considera irresponsables en todo cuanto se refiere a temas esenciales, pero se cuida que adquieran una perfección automática respecto a cosas secundarias. No se repara que detrás de una resistencia se oculta una pregunta, un problema, un conflicto, y, si acontece que en un momento dado ciertas manifestaciones del niño delatan el objeto de sus preocupaciones, se olvidará vincular sus palabras circunstanciales con sus resistencias ordinarias”.*

Carl Jung, Conflictos del alma infantil.

España abrió sus puertas a la inmigración en las últimas décadas. El incremento de la presencia de personas provenientes de distintas regiones del mundo, portadoras de diversos bagajes culturales, perfiles sociales y experiencias de vida, que llegaron con proyectos de residencia, expuso a la sociedad española, en menos de treinta años, al nuevo fenómeno migratorio. Esta nueva condición la hizo pasar de ser una sociedad que expulsaba población a ser una sociedad receptora de inmigrantes. La llegada de menores de edad, por lo general sumados a los proyectos migratorios por sus padres, modificó el escenario del sistema educativo español, de la misma manera en la que, sobre todo en algunas ciudades, ocurrió con el paisaje humano de barrios, calles y parques, transporte público, etc.

La investigación académica en España ha prestado atención al impacto de los cambios migratorios en el sistema educativo, fundamentalmente desde el campo de la sociología de la educación, la etnografía y la psicología. En la amplitud temática privilegiada desde diversas posturas analíticas, destacan estudios sobre las experiencias educativas y sociales de la nueva población escolar, las relaciones entre alumnado receptor e inmigrado, la construcción de identidades de los jóvenes procedentes de la inmigración, los vínculos entre las familias de origen inmigrante y el sistema educativo, y las respuestas normativas del sistema y de los agentes educativos ante tales cambios.

Un sector de esos estudios ha construido una descripción secundaria del escenario escolar a partir de datos estadísticos. Otro sector de trabajos ha privilegiado a los agentes educativos y a las familias como informantes de la realidad escolar. Otro grupo de estudios –los menos numerosos– sitúa en primer orden al alumnado como fuente de información acerca de los propios sujetos, que son quienes participan y comparten experiencias formativas en el ámbito educativo. En este trabajo centramos nuestro objeto de atención en las percepciones del alumnado adolescente de 15 a 18 años, de diferentes orígenes, porque intentamos desarrollar una línea de investigación que reconozca el protagonismo de los jóvenes como informantes acerca de su realidad. En el presente trabajo, ha constituido un desafío permanente afinar estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos apropiados, al tiempo que, en un plano operativo, se intentaba y lograba obtener facilidades de acceso a los centros educativos.

Esta investigación aborda el conocimiento de las percepciones de adolescentes acerca de los conflictos entre pares en las aulas, en el escenario de una escuela diversa. Por esa vía se ha buscado mejorar la comprensión de la realidad de aquello que hoy constituye la escuela diversa, que trae consigo perfiles sociales, intereses, preferencias y perspectivas múltiples respecto de los conflictos en las relaciones entre pares. Se apunta así al objetivo de mostrar que el sistema educativo español no puede persistir en principios y prácticas educativas de trabajo con el alumnado, que parten implícitamente del supuesto de que se trata de un colectivo homogéneo. Adicionalmente, aproximarnos a esta realidad compleja, pero al mismo tiempo estimulante, que hoy ofrece este escenario social, permite cuestionarse muchos tópicos que subsisten sobre los adolescentes y, en particular, sobre aquellos que llegaron a las escuelas con la inmigración.

En ciertos ámbitos tanto públicos como privados, en los que he participado en los últimos años en España, aparecen tensiones entre posturas analíticas y propositivas, derivadas de las formas de entender la interculturalidad. Cabe mencionar aquí solo una de esas tensiones. Se sostiene que se debe trabajar por una escuela inclusiva que reconozca el derecho fundamental de todos a la educación y al respeto, pero no deben destacarse las diferencias entre el alumnado debido a la necesidad de prevenir la segregación y aquellos comportamientos discriminatorios que atentan contra la convivencia escolar. Este postulado parece ignorar que segregación y discriminación están ya presentes en la escuela española de hoy. En consecuencia, el desafío consiste en, casi a contracorriente, generar las bases para garantizar la integración de todo el alumnado, sean de aquí o de allá, mediante la mejora del acceso a las oportunidades educativas, de la construcción de relaciones de convivencia, de la formación en el respeto a los otros y de las responsabilidades para el ejercicio de la plena ciudadanía. Este trabajo tiene el propósito de contribuir a ese importante desafío.

El trabajo está organizado en dos partes. La primera desarrolla el marco teórico analítico en tres capítulos y la segunda parte presenta los resultados del estudio empírico en seis capítulos. La primera parte fundamenta las categorías para el abordaje del objeto en estudio, que constituyen el punto de partida desde el cual serán examinadas las evidencias empíricas. Tres ejes temáticos son desarrollados en las consideraciones teóricas: el primer capítulo presenta la descripción del fenómeno de la inmigración, su composición en términos socio-demográficos, la inserción ocupacional, el asentamiento en las comunidades autónomas y, en particular, los cambios que el fenómeno ha producido en la población del sistema educativo. El segundo capítulo examina las teorías y debates en torno a la gestión de la población de origen inmigrante y de las minorías en el sistema educativo, que en las sociedades desarrolladas con experiencia como receptoras de población de origen inmigrante, sirven de marco para las políticas y los programas propuestos con el propósito de asegurar la plena integración social. El tercer capítulo aborda las dimensiones conceptuales acerca de los conflictos en las aulas, esto es, la conceptualización del conflicto, las condiciones que concurren en su desencadenamiento, los tipos de conflictos más frecuentes, los actores que participan y las formas de resolución.

La segunda parte, referida al estudio empírico, presenta un primer capítulo sobre el diseño metodológico. Una vez fundamentado el objeto de estudio, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos del estudio. Proponemos una metodología mixta que privilegia la combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo, debido a la naturaleza

del objeto de estudio propuesto. Se describen los instrumentos y la muestra del estudio. Con respecto a la presentación de los resultados, optamos por una presentación menos usual, que entreteteje la descripción y el análisis de los resultados en cinco capítulos, ordenados temáticamente. El primero se halla dirigido a mostrar algunos rasgos derivados del patrón de escolarización de los menores procedentes de la inmigración, en contraste con el de los autóctonos. Se describen los perfiles socio-demográficos de padres y madres del alumnado según grupos de origen, para poner de relieve la variedad en los niveles educativos y sociales del alumnado, tanto entre los de aquí como entre aquellos que han venido de fuera. El segundo capítulo de resultados nos aproxima a la realidad de preferencias e intereses de los adolescentes, que dan cuenta de la escuela diversa, a partir de sus propias percepciones. El tercer capítulo se centra en los conflictos en las relaciones entre pares en el aula; se pone atención a la identificación del conflicto, a los factores que inciden en él y a sus formas de expresión. Se propone una tipología de los conflictos más frecuentes encontrados en el trabajo. El cuarto capítulo se detiene en el examen de los protagonistas de conflictos y las imágenes de género acerca de por qué unos y otras se implican en los conflictos. El quinto capítulo presenta las estrategias usadas, según nuestros informantes, en la resolución de conflictos, las personas a las que privilegian como referentes en la búsqueda de ayuda y las valoraciones acerca de la utilidad de los programas de convivencia y los mediadores para resolver conflictos. El trabajo termina con la presentación de las principales conclusiones.

Con este trabajo pretendo llamar la atención acerca de nuestra obligación como investigadores de dar cuenta de un tema que, a pesar de lo que diversos estudios han podido hacer, todavía constituye una asignatura pendiente: el conocimiento de los procesos sociales gestados a partir de la inmigración y del impacto que tiene este fenómeno como encuentro social y cultural. Como en otros trabajos de investigación que he realizado, en este estudio he albergado el propósito de que los resultados, además de aportar al desarrollo del conocimiento y al trabajo de otros investigadores, sean de utilidad para quienes diseñan políticas y programas de intervención social y educativa.

Como diversos autores han postulado, creo que no existe el método “perfecto” para crear conocimiento, que la investigación es una búsqueda constante de respuestas en la que se debe hacer uso de distintas técnicas. Sustentando la tarea, hace falta encarar el objeto en estudio con apertura, capacidad crítica, creatividad y compromiso con la investigación. Una persona cercana con mucho acierto me dijo alguna vez que investigar es no dejar de hacerse nunca preguntas porque se vive pensando en el tema de estudio. En España confirmé que la investigación constituye una de mis pasiones, que esta vez resultó alimentada por las miradas de los adolescentes, que nos ofrecen una vía formidable para el conocimiento de la sociedad.





**Parte I**

**Marco teórico**



## CAPÍTULO 1

# LA INMIGRACIÓN LLEGA A LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES

En las dos últimas décadas, España pasó a convertirse en el principal país receptor de población de origen inmigrante en la Unión Europea<sup>1</sup>. El tránsito entre el siglo XX y el siglo XXI distinguió a España al transformarlo de ser un país eminentemente expulsor de población en calidad de emigrante internacional a constituirse en país receptor neto de flujos de población proveniente de la inmigración (Izquierdo, 2000; Arango, 2005; Cachón, 2007). Hasta mediados de los años setenta era un país de emigrantes, pero en los últimos veinte años España se convirtió en país de acogida de población portadora de proyectos de asentamiento.

Algunos autores (Cachón, 2002; Esteban, 2004; Terrén, 2007) han señalado que no sólo se debe considerar a España como un nuevo país receptor de inmigración sino que, además, debe notarse que a partir de los años noventa modificó su condición como país de asilo de población proveniente del exilio político para pasar a ser la “España Inmigrante”; esto es, receptora de nueva población con proyectos de vida que incluyen tanto la constitución de nuevos grupos familiares como la reagrupación familiar de aquellos que quedaron en el país de origen al inicio de proyecto migratorio familiar. De esa manera, España fue consolidándose como país de asentamiento para sectores de población inmigrante de carácter económico<sup>2</sup>, tanto entre aquellos de origen comunitario como los de proveniencia extracomunitaria. Esta población se distancia del modelo de inmigrantes temporales, como ha ocurrido históricamente y viene sucediendo en algunas otras zonas del mundo.

El fenómeno migratorio ha sido un patrón de desplazamiento poblacional de carácter recurrente en la historia de la humanidad, tal como los demógrafos han sostenido desde hace mucho. Sin embargo, esos procesos de desplazamiento poblacional se han visto incrementados en el nuevo contexto económico mundial, un escenario globalizado, caracterizado por relaciones de intercambio relativamente intensas, portadoras del movimiento constante de capitales, información, bienes y servicios. En ese marco, el incremento de desplazamientos de ingentes cantidades de personas en todas las regiones del mundo se ha convertido en inevitable, pese a las barreras erigidas al efecto.

---

<sup>1</sup> España es el país que recibió más inmigrantes en la Unión Europea en 2005, según Eurostat (Ana Carbajosa, *El País*, 28-01-06). Extraído el 15 de agosto de 2007 desde [http://www.elpais.com/articulo/espana/Espana/pais/UE/recibio/inmigrantes/2005/elpepiesp/20060128elpepinac\\_19/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Espana/pais/UE/recibio/inmigrantes/2005/elpepiesp/20060128elpepinac_19/Tes)

<sup>2</sup> Este trabajo utiliza también la categoría de nueva población inmigrante para referirse a estos grupos de población que llegaron a España a partir de la década de los noventa y que se distingue de aquella que llegó en los años setenta y ochenta como consecuencia de factores políticos. También debe distinguirse que en esta categoría no se encuentran los sectores de estudiantes universitarios que llegaron al país con propósitos de estudios, aunque en ciertos casos luego puedan reconvertirlos en proyectos de índole migratoria.

Una de cada veinticinco personas en el mundo es un migrante internacional. De acuerdo a estimaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (2005) y la Organización internacional para las migraciones (*International organization for migration*, 2005), al comenzar el nuevo siglo más de doscientos millones de personas vivían fuera de sus países de origen. Según una comisión de Naciones Unidas sobre población y desarrollo, la mayor parte de esta nueva población inmigrante reside en Europa<sup>3</sup>, conformando un total que se estimaba en alrededor de 64 millones de personas (UNFPA<sup>4</sup>, 2006). En los años recientes, hasta fines de 2007 –que es cuando se reconoce la entrada en la crisis actual–, seis millones de personas se han incorporado anualmente al volumen de migración mundial, lo que implica que la migración crecía a un ritmo más rápido que el de la población mundial (Levine y Vereva, 2010, p. 11).

Las necesidades de expansión del capital en los países desarrollados han requerido de mano de obra menos costosa, que precisamente resulta disponible en los llamados países en desarrollo, cuyas economías característicamente suelen revelarse incapaces de emplear adecuadamente a la mano de obra ofertada por su propia población. Los movimientos de población de los países de origen en busca de nuevas oportunidades han producido un fenómeno migratorio de crecimiento rápido y de carácter constante que, además, atiende la urgencia de reposición de una población autóctona que experimenta un incremento reducido en los países desarrollados, entre los que destacan los europeos.

Exclusión social, desigualdades y falta de oportunidades en los países menos desarrollados operan como mecanismos de expulsión para determinados sectores de su población. Como resultado, actualmente una parte importante del contingente de población mundial que se ha embarcado en proyectos migratorios en busca de mejores condiciones de vida –debido a razones de índole económica, social, cultural, étnico-racial o política–, se halla ante al desafío de lograr la plena incorporación en la sociedad de destino.

En el caso de España, dentro de los cambios a observar destaca la composición de la nueva población joven residente en España. Contingentes de población integrados por menores de dieciocho años se han constituido en nuevos residentes en España, en razón de las estrategias de reagrupación familiar a la que recurren los adultos inmigrantes de varios continentes, a la migración en solitario de algunos jóvenes y también a los nuevos españoles nacidos dentro de matrimonios mixtos y de las uniones de población inmigrante. El primer espacio no familiar en el que esta nueva población cobra identidad es la escuela, donde los perfiles del alumnado han alcanzado mayor diversidad social, cultural y demográfica.

La inmigración contribuyó a la modificación de los ambientes educativos como consecuencia de la heterogeneidad de la población extranjera escolarizada. Mejorar el conocimiento de esta población joven y del transcurrir de ella en las aulas adquiere importancia en la medida en que esos sectores de niños y jóvenes se encaminan a constituirse en una parte importante del recambio generacional requerido por los países

---

<sup>3</sup> Consultar <http://www.laopinion.com/>

<sup>4</sup> Fondo de Naciones Unidas para Población.

desarrollados. Esta población joven pasará a conformar el contingente de nuevos ciudadanos de una Europa en proceso de transformaciones derivadas de la unificación y del impacto de los cambios en curso tanto en el ámbito macro-estructural como en los planos de relaciones microsociales.

En este capítulo se examinarán algunas de las características más relevantes del fenómeno inmigratorio en España. Entre esos rasgos destacan los cambios ocurridos en las tasas de población de origen inmigrante, la composición de esa población según origen y género, y las comunidades autónomas en las que se asienta. Este capítulo aspira a mostrar algunas de las transformaciones más importantes ocurridas en la sociedad española, acarreadas por la presencia de la nueva población, que es portadora de una mayor diversidad cultural, social y demográfica. En este escenario interesa mostrar algunas de las características demográficas y de inserción laboral de los colectivos de origen extranjero con el propósito de asomarnos al conocimiento de los perfiles educativos y sociales de la población de origen inmigrante, cuyas características corresponden a los rasgos de las familias del alumnado de origen extranjero en la escuela española. Se describen asimismo algunos de los cambios ocurridos en el sistema educativo español durante las dos últimas décadas, derivados del fenómeno migratorio y que incluyen alteraciones en los patrones de escolarización del alumnado de los niveles de enseñanzas no universitarias.

## 1.1. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES MIGRATORIOS EN ESPAÑA<sup>5</sup>

*“El hecho de que hayan aumentado tanto los países receptores de migrantes como los expulsos demuestra, por un lado, que la globalización con sus nuevas formas de acumulación está estableciendo una nueva división internacional del trabajo, en las que se han cambiado los papeles tradicionales de los países. Ahora las naciones desarrolladas exportan productos agroalimenticios y los subdesarrollados exportan fuerza de trabajo”*

(Aragonés y otros, 2008, p. 220)

En 1997 las personas nacidas en otro país representaban el 1,6% de la población de España; una década después –cuando se había producido la transformación de los patrones migratorios en la sociedad española– los nacidos fuera del país pasaron a constituir el 13,1%<sup>6</sup> (Esteban, 2010, p. 223). Algunos autores señalaron que esos cambios migratorios ocurrieron en fases distinguibles en razón del diferenciado ritmo de crecimiento. En las décadas de los años setenta y ochenta, el crecimiento promedio anual de la inmigración se situaba en el 11,5%; el autor citado denomina la tercera ola de flujos

---

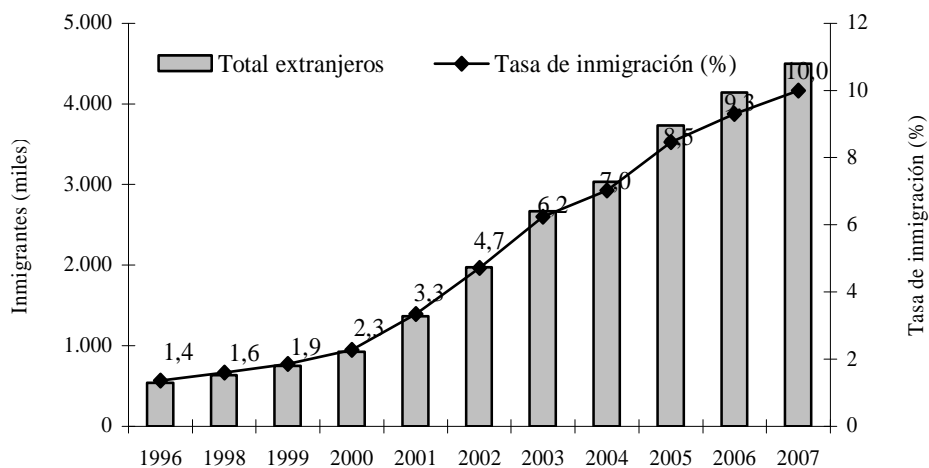
<sup>5</sup> Alguna información estadística y un análisis preliminar de este tema han sido abordados en un artículo de la autora: Delpino, M.A. (2008a). “Género e inmigración, mujeres al borde la exclusión”, en Figueruelo, A. (editora). *Estudios interdisciplinarios sobre igualdad y violencia de género*, pp. 97-110. Granada: Editorial Comares, Universidad de Salamanca.

<sup>6</sup> Estos porcentajes deben ser relativizados en razón de la población de origen extranjero que adquiere la nacionalidad española y que, al hacerlo, “desaparece” estadísticamente como de origen extranjero. Una muestra de ello es que quince mil peruanos obtuvieron la nacionalidad española entre inicios de los años noventa y mediados del dos mil (Escrivá, 2004, p. 155).

migratorios hacia España al crecimiento que a partir de 1997, y hasta 2008, se elevó a una media anual de 17% (Esteban, 2010, p.222). De acuerdo con los datos del padrón municipal de 2001, el 3,3% de la población era de origen extranjero, (gráfico 1). El rápido crecimiento de la población extranjera condujo a que a comienzos de 2005 los extranjeros pasaran a convertirse en el 8,5% de la población empadronada<sup>7</sup>.

En 2008 la información estadística disponible confirmó la tendencia de crecimiento de la población extranjera, que se constituyó entonces en la décima parte de la población en España; de ese modo, el país quedó plenamente situado como país de recepción, tal como había ocurrido con varios países europeos algunas décadas antes<sup>8</sup>. La información disponible en los medios de comunicación acerca de la bonanza económica en España -fenómeno al que también habría contribuido la llegada y el aporte de la población de origen inmigrante (Arango, 2005)-, probablemente contribuyó a que el país se convirtiera en el mayor receptor de población de origen inmigrante en la UE<sup>9</sup> y a nivel mundial fuera el segundo país que recibió más inmigrantes, después de Estados Unidos<sup>10</sup>.

**Gráfico 1**  
**Evolución de la población inmigrante en España de 1996 a 2007**



Fuente: Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa, p. 32.

<sup>7</sup> Información del Instituto Nacional de Estadística, [www.ine.es](http://www.ine.es) y datos provenientes de la elaboración de Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa).

<sup>8</sup> En los últimos años, en el contexto de la crisis económica iniciada en 2008, la tendencia de crecimiento de la población de origen extranjero se ha ralentizado. De acuerdo con los datos de empadronamiento publicados por el Instituto Nacional de Estadística –INE– en abril de 2011, la población extranjera creció 0,3% respecto del año anterior, para llegar a representar el 12,2% de la población empadronada a inicios de ese año. Si, hasta hace unos años, en el crecimiento de la inmigración en España destacaba la población de origen latinoamericano porque era la que más aumentaba, en 2010 aumentó 4% la población de origen rumano, 5% la de origen chino y 22,8% la origen pakistaní. En cambio, según la misma fuente, retornaron a sus países algunos miembros de varios colectivos de latinoamericanos: colombianos (28.868), ecuatorianos (40.510) y bolivianos (15.274). Consultado el 7 de junio de 2011 desde <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf>

<sup>9</sup> Unión Europea.

<sup>10</sup> Ana Carbajosa, *El País*, 28-01-06; Cachón, 2007; Esteban, 2010.

### 1.1.1. ALGUNOS RASGOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA NUEVA POBLACIÓN DE ORIGEN INMIGRANTE

La composición de la población extranjera residente legalmente en España, hacia 2008 estaba integrada, de manera preponderante, por el colectivo de origen latinoamericano (35,8%) (Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa, p. 34). No obstante, el cuadro cambia cuando se examina los datos correspondientes a las nacionalidades con mayor presencia en España, donde destacaban los ciudadanos marroquíes, los rumanos y, sólo en tercer lugar, los ecuatorianos<sup>11</sup>.

El acelerado crecimiento del flujo migratorio de latinoamericanos hacia España se duplicó en la segunda mitad de la década de los noventa. Este salto ha llevado a algunos autores a señalar que en España ha ocurrido un proceso migratorio en el que destacaba el rasgo de “latinoamericanización” de la población extranjera no comunitaria (Fernández-Rufete y J.I. Rico, 2005). En un trabajo anterior (Delpino, 2007, p. 20) destacué que entre 1995 y 1999 la población de origen ecuatoriano en España se multiplicó por quince, las de origen colombiano y dominicano se triplicaron y la de origen peruano se duplicó, siendo estas nacionalidades las de mayor presencia, en ese momento, entre los inmigrantes procedentes de América Latina; la inmigración femenina tuvo un mayor peso relativo en los colectivos paraguayo, dominicano, brasileño, colombiano, boliviano, ecuatoriano y peruano<sup>12</sup> (tabla 1). De acuerdo a la información estadística trabajada por Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa), en 2008 algo más de la mitad (54%) del colectivo latinoamericano estaba integrado por ecuatorianos, bolivianos y colombianos.

**Tabla 1**  
**Población por país de nacimiento y sexo. Países seleccionados de América Latina**

País	Población	Hombres %	Mujeres %
Ecuador	415.535	49 %	51 %
Colombia	284.043	44 %	56 %
Bolivia	236.048	44 %	56 %
Argentina	196.946	52 %	48 %
Perú	123.173	49 %	51 %
Brasil	119.209	41 %	59 %
República Dominicana	76.802	41 %	59 %
Paraguay	66.950	35 %	65 %

Fuente: Esteban, 2004, p. 236.

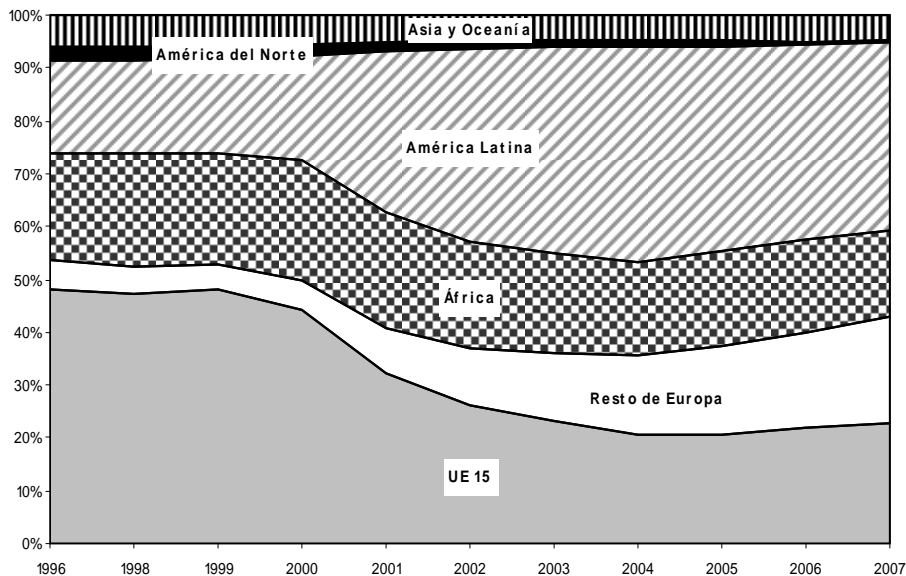
<sup>11</sup> *Mujeres y hombres en España 2006*, publicación conjunta del Instituto de la Mujer y el Instituto Nacional de Estadística. Extraído el 1 de agosto de 2006 desde <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>

<sup>12</sup> Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B., González-Enríquez, C. España ante la inmigración. *Fundación La Caixa*. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde [www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp-25k](http://www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp-25k)

El segundo colectivo en orden de importancia dentro del total de población extranjera estaba conformado por la población procedente de la Europa extracomunitaria, que aportaba la cuarta parte de la población extranjera, seguido de la población de origen africano entre la que se incluyen tanto la procedente del norte de África como la del África subsahariana que, en conjunto, representaban el 21% de la población extranjera, (gráfico 2)<sup>13</sup>.

La población extranjera reconocida por las estadísticas como inmigrante a finales de la primera década del siglo XXI tenía como rasgos característicos, de un lado, un ligero predominio masculino y, de otro, la juventud de sus miembros. Con respecto a la más reciente información sociodemográfica de la población de origen inmigrante, varios autores (Esteban, 2010; Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa), han señalado que los varones representaban algo más de la mitad del total de esa población. No obstante, debe notarse que el predominio del sexo masculino sobre el femenino entre los inmigrantes en España ocurría en determinados colectivos como algunos de los procedentes de América Latina, los africanos –en particular, los magrebíes–, algunos de los originarios de Europa del Este y los de origen asiático (Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa), (gráfico 3). El patrón inverso, esto es el predominio femenino, ocurría en el caso latinoamericano entre inmigrantes dominicanos, paraguayos, colombianos, ecuatorianos, brasileños, bolivianos y peruanos (Pérez, 2005; Esteban, 2010) (tabla 1)<sup>14</sup>.

**Gráfico 2**  
**Cambios en la población extranjera en España por lugar de nacimiento (1996-2007)**



Fuente: Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa, p.34.

<sup>13</sup> La estadística de inmigrantes según región de origen resulta algo perturbada por el hecho de haberse incorporado a la Unión Europea algunos países que a lo largo del periodo examinado en el gráfico 2 habían sido considerados “extra-comunitarios” o como “resto de Europa”. En el caso español son de particular significación los casos de Rumanía y Bulgaria, incorporados a la UE en enero de 2007, debido a la importancia cobrada por ciudadanos de tales orígenes entre los inmigrantes.

<sup>14</sup> De acuerdo al estudio de Cuesta (2006, p.84), el 87% de los permisos de residencia concedidos a mujeres inmigrantes durante 1998 correspondían a mujeres nacidas en República Dominicana, Ecuador, Colombia y Perú (citado por Delpino, 2008a).



Se ha estimado que alrededor de la mitad de los inmigrantes en el mundo eran mujeres, esto es, un total de 95 millones (UNFPA, 2006). La feminización de la migración en algunos colectivos de origen latinoamericano podría poner en relieve uno de los elementos que otorga a los inmigrantes vocación de permanencia. Los grupos poblacionales que emprenden la migración con la presencia de la mujer contarían con un proyecto que se encamina al asentamiento a medio plazo, esto es, la obtención de condiciones para el afincamiento estable en el país de acogida (Izquierdo, 2000). Al examinar los patrones migratorios con base en el género, Zlotnik (1998, p. 126) observa que, cuando los vínculos familiares se constituyen en el medio utilizado para migrar, no sólo a las mujeres les resulta más fácil migrar sino que ellas mismas hacen posible que los otros miembros del grupo familiar migren. En ese marco se han dado los procesos de reagrupación familiar entre la población inmigrante, que permitieron la llegada a España de grupos de menores de diversas edades y procedencias (Escrivá, 2000; Delpino, 2007, 2008a).

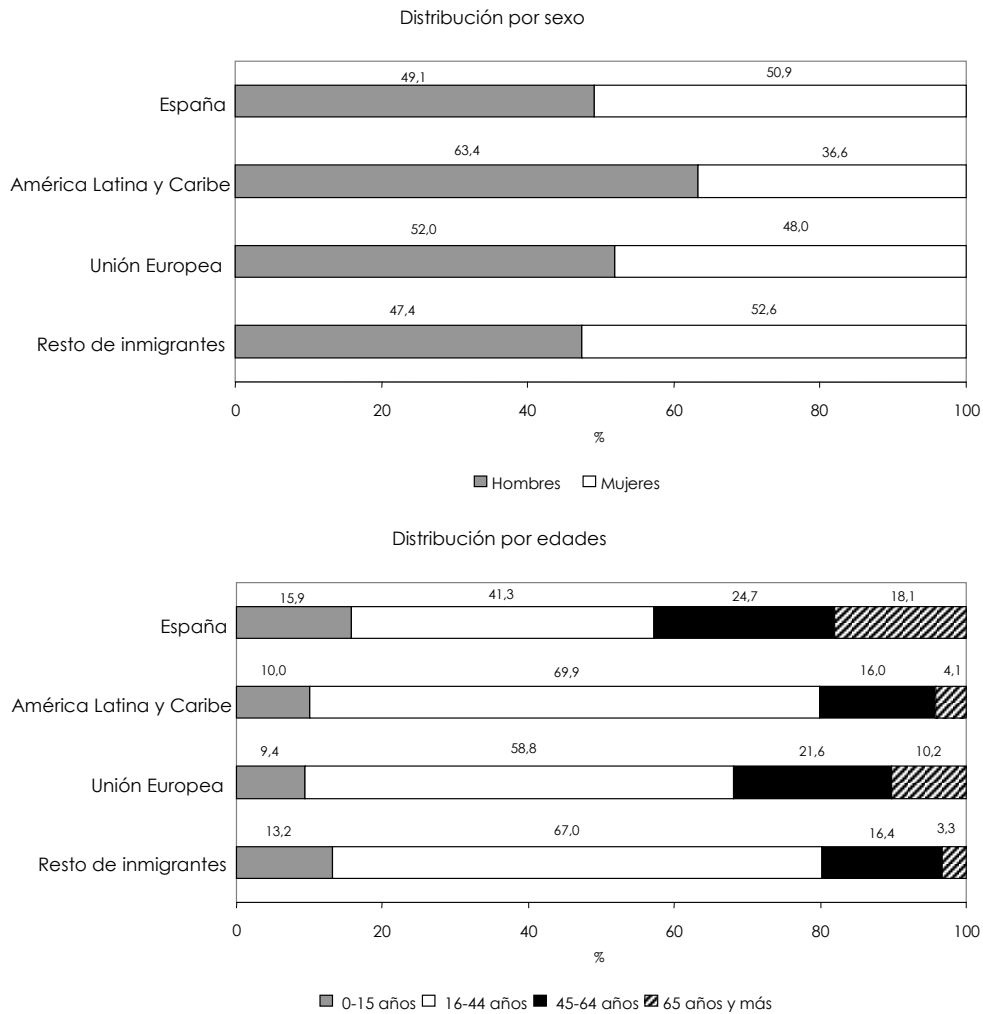
*“Cuando los vínculos familiares son el medio principal de adquirir el estatus de inmigrante, las mujeres encontrarán más fácil migrar, y es probable también que adquieran participaciones más altas en los flujos migratorios. Sin embargo, el hecho de que las proporciones de mujeres entre los inmigrantes varíen de modo considerable, según la región de origen, indica que las políticas del país de inmigración podría no ser el determinante principal del factor de la selección sexual de la migración internacional. Así, las regiones donde el papel de las mujeres es limitado y donde su independencia está recortada por una variedad de normas y de valores culturales, tienden a producir de forma notable menos cantidad de migrantes internacionales femeninos que masculinos”.*

(Zlotnik, 1998, p. 126).

En cualquier caso, la asociación entre migración femenina y proyecto de asentamiento familiar pareciera que no es común a todos los colectivos. Entre las mujeres filipinas se trataría de un proyecto migratorio diferente porque la mayoría de ellas encara la migración como medio para obtener recursos en el marco de proyectos de retorno (Besalú, 2002).

Con relación a la estructura de la pirámide de edad de la población inmigrante, varios autores (Cachón, 2002; Izquierdo y López de Lera, 2003; Arango, 2005; Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa) han coincidido en destacar la relativa juventud de esta población. La población de 16 a 44 años de edad se hallaba sobre-representada en relación con la composición de la población española, tanto entre los colectivos procedentes de la Unión Europea como entre aquellos colectivos extracomunitarios, entre los que destacaban los colectivos de origen latinoamericano. Este grupo de población residente en España contaba en 2007 con algo más de dos terceras partes de su población (69,9%) en ese tramo de edad, (gráfico 3).

**Gráfico 3**  
**Estructura de la población inmigrante comparada con la de la población española por sexo y por edad (2007)**



Fuente: Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa, p. 41.

En España, el fenómeno demográfico de las décadas previas a su transformación como país receptor de migración, se había caracterizado por una dinámica de fuerte descenso en el crecimiento de la población menor de edad, que inició una tímida reversión a partir de 1999. Desde entonces, la población menor de 18 años experimentó un ligero crecimiento hasta alcanzar un total de 7.746.563 personas en 2006 y constituir entonces el 17,3% de la población total. Entre la población de origen inmigrante la proporción de menores de 18 años de edad era algo menor, alrededor del 15%, según la última edición del estudio *La Infancia en Cifras*<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> El estudio *La Infancia en Cifras* (2007) realizado por el Instituto de la Infancia y Mundo Urbano de Barcelona, por encargo del Observatorio de la Infancia, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, presenta una amplia compilación de datos estadísticos acerca de la realidad de la infancia y la adolescencia en España.

La tendencia de crecimiento en la población joven se debe a tres factores: a) el aumento de las tasas de fecundidad y de natalidad entre las mujeres españolas, b) los hijos nacidos de mujeres de origen inmigrante, también conocidos como población inmigrante de segunda generación, y c) la llegada al país de población menor de cinco años en grupos familiares de origen inmigrante, a la que varios autores han denominado como la generación 1.5 (Feixa, 2008; Terrén, 2007a), y además la llegada de aquellos adolescentes a los que en otros trabajos he llamado “adolescentes inmigrados” (Delpino, 2008a, 2008b).

La modificación de la tasa de natalidad en España ha sido confirmada a partir de la entrada en el nuevo milenio. En 1996 la tasa de natalidad era de 1,15 hijos por mujer; en menos de una década se incrementó a 1,35. El estudio *La Infancia en Cifras* destaca que en menos de un quinquenio, la población menor de 18 años creció en 400.000 personas debido tanto a ese aumento de la tasa de natalidad como a la reagrupación de familiares de la población de origen inmigrante con estatus legal en el país (Instituto de Infancia y Mundo Urbano, 2007, p. 13-17).

La población menor de edad –como consecuencia del derecho al que accede la población de origen inmigrante después de la segunda renovación del permiso de trabajo y de residencia– ha sido sumada a los proyectos migratorios mediante la reagrupación familiar<sup>16</sup>. De acuerdo a la información disponible del Observatorio Permanente de la Inmigración<sup>17</sup>, a inicios de 2008, 744.359 menores de 16 años habían nacido fuera de España. La mayor población infantil y juvenil de origen extranjero se concentraba en los colectivos marroquíes, ecuatorianos, chinos y dominicanos (Esteban, 2010, p. 225). El crecimiento de la población de origen extranjero en edades temprana y adolescente –derivado del traslado grupal–, de un lado, sugiere la vocación de arraigo del proyecto familiar de asentamiento, como se ha mencionado anteriormente; de otro lado, estos colectivos explican algunos de los nuevos rasgos que la diversidad cultural y poblacional asigna al actual sistema educativo en España.

Es de interés notar que a la ampliación de los perfiles sociodemográficos de la nueva población española también ha contribuido el aumento tanto de los matrimonios mixtos como el de los nacimientos con uno o ambos padres de origen extranjero. En el año 2005, según Albert y Masanet (2008, p. 47), se registraron en España 29.925 matrimonios llamados mixtos, en el que al menos uno de los cónyuges era de origen extranjero, cifra que significaba el 14,3% del total de matrimonios (209.215). El dato resulta relevante, de una parte, para confirmar la hipótesis que señala el proyecto de asentamiento existente en un sector de la población de origen extranjero llegada al país en las últimas décadas: y, de otra parte, para observar que, por vía del incremento de los matrimonios mixtos e interétnicos, se ha ampliado la diversidad cultural en España y, en

---

<sup>16</sup> Con respaldo en las directrices europeas dirigidas a la regulación de los derechos de los inmigrantes –el Consejo de Viena de 1998 y el Consejo Europeo de Tampere de 1999–, se formuló una directiva del Consejo de la Unión Europea para la regulación del derecho a la reagrupación familiar de la población de origen extranjero residente en la Unión Europea. (Directiva 2003/86 de 22 de septiembre de 2003, DOCE n L 251 de 3 de octubre de 2003, pp. 12-18).

<sup>17</sup> Ver [http://extranjeros.mtas.es/es/general/Informe\\_Marzo\\_2008.pdf](http://extranjeros.mtas.es/es/general/Informe_Marzo_2008.pdf), consultada el 9 de julio de 2008.

consecuencia, se han conformado ciertos espacios familiares y educativos multiculturales (Albert y Masanet, 2008, p. 65).

*“La mayoría de las trabajadoras inmigradas que están casadas lo está con un hombre de su misma nacionalidad, aunque hay un 15% de parejas mixtas en las que el marido es español. La endogamia es más acusada en los colectivos chino y ecuatoriano”.*

(Colectivo IOÉ, 2005, p. 21).

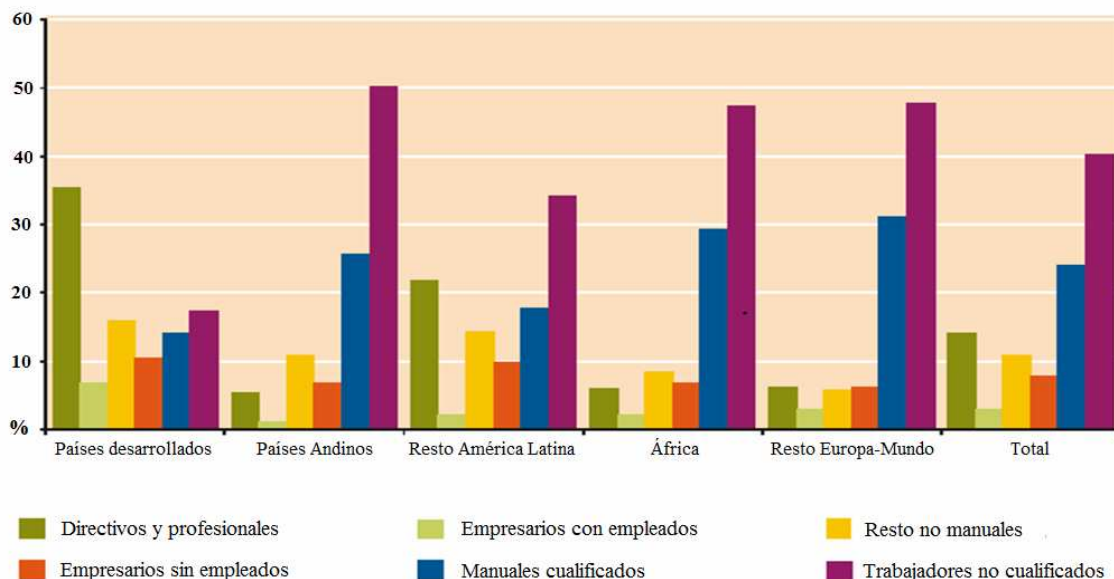
### **1.1.2. INSERCIÓN LABORAL Y NIVELES EDUCATIVOS DE LOS NUEVOS INMIGRANTES**

En relación con las formas de inserción laboral de los inmigrantes, varios autores han señalado que, en primer lugar, esta mano de obra se ha colocado en aquellos sectores que los trabajadores autóctonos fueron dejando en busca de ocupaciones de mejores condiciones laborales y niveles de remuneración, y, en segundo lugar, como consecuencia, la tasa de ocupación de algunos colectivos de inmigrantes fue más alta que la de los autóctonos durante los periodos de expansión económica y en determinadas ramas de actividad, (Cachón, 2002; Izquierdo y López de Lera, 2003; Esteban, 2010).

Si se atiende al comportamiento laboral por colectivos aparecen algunas diferencias relevantes. De acuerdo a Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa), en términos globales, según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) 2007, la tasa de ocupación del total de inmigrantes era ligeramente menor que la de los autóctonos (68,2% frente a 69,2%); sin embargo, en el caso de los inmigrantes de origen latinoamericano esta tasa resulta mucho mayor (74,5%) que la de los autóctonos.

Los tipos de actividad económica desarrollados por los colectivos de inmigrantes muestran que su inserción se lleva a cabo a través de una diversidad de actividades. Como indica Esteban (2010) los trabajadores extranjeros provenientes de los países andinos, del resto de América Latina, de África y de algunos países del resto de Europa ocupaban los oficios menos cualificados, (gráfico 4) y en condiciones de elevada temporalidad y siniestralidad, escasa protección sindical y limitadas oportunidades de promoción, bajos salarios y largas jornadas (2010, p. 228-229).

**Gráfico 4**  
**Situación sociolaboral en el empleo de la población inmigrante, según origen**



Fuente: Esteban, 2004, p. 248.

Iniciada en España la crisis económica<sup>18</sup>, los datos de afiliación a la seguridad social revelaban que en diciembre de 2008 el porcentaje de población extranjera en cada rama era como sigue: el 16,7% de los trabajadores en la construcción eran extranjeros; en la hostelería lo eran el 27,1%; en los servicios domésticos, el 59,6%; y en tareas de la agricultura, el 26,1% (Esteban 2010, p. 232-233). Existen patrones en la inserción laboral en función del origen nacional que convierten ciertas ramas de actividad económica en nichos de determinados colectivos. Entre los trabajadores de origen inmigrante, los autónomos eran fundamentalmente de procedencia china (34,2%), porque es un colectivo que cuenta con experiencia en el establecimiento de empresas y negocios de carácter familiar; son seguidos por la población de origen argentino (12,3%). Entre la población de origen inmigrante afiliada en el régimen agrario destacaban: marroquíes, el 30,9%; rumanos, el 16,6%; búlgaros, el 12,6%; y ecuatorianos, el 11,6%. Aquellos que se hallaban afiliados en el régimen de empleados del hogar pertenecían fundamentalmente al colectivo latinoamericano: bolivianos, el 33,1%; ecuatorianos, el 13,1%; colombianos, el 15,3%; peruanos, el 13% y dominicanos, el 20,9% (Esteban 2010, p. 234).

Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que algunas formas de inserción laboral de la población inmigrante no resultan definitivas o permanentes. Sí ocurre con alguna frecuencia una movilidad de tipo vertical en el ámbito laboral, debido a que la población inmigrante que cuenta con tiempo y experiencia de trabajo en determinadas ramas asciende a actividades más calificadas y deja su lugar a los inmigrantes recién llegados

<sup>18</sup> Entre los primeros impactos que la reciente crisis económica tuvo entre la población de origen inmigrante estuvo el desempleo entre aquellos que trabajaban en el sector de la construcción. No obstante, a fines de 2009 los trabajadores de origen extranjero mostraban una mayor tasa de actividad que los autóctonos; así, según los datos de la EPA, mientras el 77,9% de la población de origen extranjero se hallaba empleada, entre la población española el 57,6% se hallaba en esa condición (Esteban, 2010, p. 231).

que generalmente se insertan en actividades de menores calificaciones (Esteban, 2010, p. 246).

*“Los migrantes se modifican en virtud de la experiencia de vivir y trabajar en una economía industrial avanzada. El conocimiento y la especialización que adquieren aumentan su productividad y elevan su valor para los empleadores y, en consecuencia, también eleva sus expectativas salariales. A través de la migración obtienen información útil acerca de cómo llegar, cómo orientarse y encontrar trabajo y, por tanto, reducir los costes y los riesgos del traslado. Además, adquieren el gusto por los bienes de consumo modernos y nuevas aspiraciones de movilidad socioeconómica, cambiando por tanto sus motivaciones”.*

(Massey y otros, 1998, p. 236)

Varios autores han sostenido que la población que deja sus países ensaya diferentes formas de mantenerse en la sociedad de acogida. Dado que la experiencia migratoria está compuesta por una sucesión de cambios, en razón de la experiencia de vida y de trabajo en una economía considerada como avanzada, según sus propias valoraciones, el inmigrante se inclinará a seguir invirtiendo sus recursos disponibles en el país de acogida, sin considerar la posibilidad de retorno a sus países de origen aunque se hubiesen modificado las condiciones que, tanto en el país de origen como en el de acogida, lo llevaron a migrar. A este fenómeno se ha denominado “causación acumulativa”, porque tales comportamientos revelan la tendencia de la migración a mantenerse en el tiempo, al margen de las causas que la originaron (Massey y otros, 1998, p. 235).

Los perfiles educativos de la población procedente de la inmigración presentan contrastes relevantes al ser comparados con los niveles educativos de la población autóctona. Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa), al examinar los datos de la EPA – Encuesta de Población Activa- han señalado que el número de personas con educación superior es inferior entre la población de origen inmigrante –en particular entre los de origen latinoamericano–, en contraste con los nacionales y los comunitarios. En cambio, el porcentaje de aquellas personas que contaban con estudios de nivel medio –formación profesional y bachillerato–, resultaba mayor entre inmigrantes, particularmente entre los de origen latinoamericano, entre los cuales alrededor del 40% había completado la educación secundaria. Una cuarta parte de los trabajadores de origen extranjero tenía el nivel de educación primaria, nivel que es más alto (45%) entre los de origen español debido a que una amplia capa de población autóctona según la información de la EPA había alcanzado solo el nivel de estudios primarios.

Sin embargo, la información de Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa) discrepa con los datos aportados por Esteban (2010), cuyo trabajo encontró que, entre la población inmigrante, el 30% de los provenientes de la Europa comunitaria tenían niveles educativos de licenciatura o doctorado, mientras ese porcentaje se elevaba al 43% entre los no comunitarios y era apenas del 23% entre la población española (p. 227). En el caso de la población inmigrante de origen latinoamericano, el 15% tenían estudios superiores. En ese grupo poblacional destacaba el alto porcentaje con estudios secundarios: el 64% de latinoamericanos frente al 44% de españoles, el 56% de comunitarios y el 40% de no

comunitarios<sup>19</sup>. A la luz de este conjunto de información, se ha sostenido que: “los inmigrantes andan bien pertrechados en lo que a estudios se refiere” (Izquierdo, 2000, p. 231).

La variable género resultaba significativa al examinar los datos recogidos en el estudio de Izquierdo sobre indocumentados, según el cual las mujeres poseían niveles educativos más altos que los varones. El 17% de las mujeres entrevistadas tenían algún título universitario y el 41% de ellas habían completado estudios de grado medio frente al 12% de los varones que habían cursado estudios superiores y el 31% que tenían niveles de estudios de grado medio (Izquierdo, 2000, p. 231-232).

Los datos aquí expuestos resultan útiles para poner en relieve dos cuestiones en torno a los perfiles de la población inmigrante. En primer lugar, parece indiscutible que la población de origen inmigrante cuenta con niveles de estudios que cuestionan discursos repetidos e imágenes estereotipadas, que circulan en la sociedad española, acerca del inmigrante como persona sin educación. En segundo lugar, debe advertirse que esta población, al contar con cierto nivel educativo, deposita expectativas en logros de movilidad social dentro de la sociedad de acogida, lo que constituye un rasgo de aspiraciones que habrá de generar ciertas consecuencias.

### **1.1.3. POBLACIÓN INMIGRANTE ASENTADA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

Las comunidades autónomas (CC. AA.) han experimentado cambios poblacionales derivados de los movimientos migratorios internos en el contexto de un país en proceso de industrialización. En décadas recientes, esos cambios poblacionales en las CC. AA. han adquirido nuevos rasgos, que son consecuencia de la movilidad territorial de algunos sectores de población inmigrante. En trabajos recientes señalé que la población de origen inmigrante tiene un patrón itinerante dentro del territorio receptor, debido a la incesante búsqueda de mejores oportunidades y condiciones para asentarse (Delpino, 2008b; Delpino, en prensa).

De acuerdo a la información disponible en el año 2008 sobre el total de población empadronada, entre aquellas CC. AA. que contaban con un mayor porcentaje de población extranjera se encontraban, en orden de importancia: Baleares (20%), Comunidad Valenciana (16,5%), Madrid (16,5%), Canarias (15,6%), Murcia (15,2%), Cataluña (14,8%), La Rioja (12,5%). Entre aquellas que habían recibido menos población de origen inmigrante se hallaban: Extremadura (3,3%), Castilla y León (5,8%) y País Vasco (5,7%) (Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa, p. 36).

Entre Madrid, Barcelona, Alicante y Valencia concentraban la mitad de la población de origen extranjero, en contraste con el hecho de que en el conjunto de esas cuatro ciudades residía el 35% de la población total del país (Esteban, 2010, p. 227). Se sostiene que la concentración de la población inmigrante ocurre en tres tipos de polos de atracción bastante diferenciados. Madrid, Barcelona y Valencia eran las ciudades que

---

<sup>19</sup> Es preciso notar la discrepancia en la información presentada por los estudios aquí citados. Una de las razones puede corresponder a los períodos migratorios para los que se llevó a cabo la recolección de la información. Otra puede responder al enfoque metodológico en el análisis de los datos.

agrupaban trabajadores inmigrantes fundamentalmente en el sector de servicios. En aquellas comarcas de alta agricultura intensiva y regadío que se encuentran en Murcia y Almería se producía una atracción importante de mano de obra de origen inmigrante. Finalmente, las zonas costeras tenían una gran demanda de mano de obra inmigrante, tanto en razón de la oferta turística como en relación con el auge de la construcción que conocieron (Colectivo IOÉ, 2005).

Las zonas del país en las que se concentraba la población de origen inmigrante exhibían una composición bastante diferenciada según origen, distinguiéndose claramente población comunitaria y extra-comunitaria. Esteban (2010, p. 227) señala que en lugares como Alicante, Tenerife y Málaga un poco más de la mitad de la población de origen extranjero procedían de la Europa Comunitaria, a quienes se añadían algunos inmigrantes de Estados Unidos de Norteamérica, que no serían inmigrantes económicos sino jubilados. Sin embargo, en Madrid y Barcelona la mayoría de los extranjeros residentes eran originarios de países extra-comunitarios. En el primer grupo de residentes mencionados se situarían los llamados “residentes privilegiados”, en función del estatus jurídico y una posición económica como rentistas, empresarios o profesionales liberales, y en el segundo grupo predominarían los llamados inmigrantes económicos.

## **1.2. CAMBIOS DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EN LOS NIVELES DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS**

El fenómeno de la inmigración ha llegado a las aulas de los centros del sistema educativo español debido a que, como se ha señalado anteriormente, sectores de la población procedente de la inmigración, portadores de proyectos de asentamiento, accedieron al derecho de reagrupación de sus grupos familiares. Otra vía, como consecuencia de los cambios en los patrones demográficos, es aquella en la que se encuentran los descendientes de matrimonios mixtos y los nacidos de parejas de origen inmigrante.

Un informe del Defensor del Pueblo sobre la escolarización del alumnado inmigrante en España, puso en relieve que a fines de los años noventa el panorama del sistema educativo español experimentó un cambio repentino (Defensor del Pueblo, 2003). De acuerdo a esta información de fuente oficial<sup>20</sup>, la tendencia a la disminución del alumnado en el sistema educativo español, que hacia fines de los años noventa se había identificado como la pérdida de casi un millón de alumnos, fue revertida a partir del curso 1999-2000 con la llegada de población de origen inmigrante con vocación de asentamiento (Delpino, en prensa, p. 318).

Durante el curso 1993-1994, el sistema educativo español sólo contaba con 53.213 alumnos de origen extranjero, matriculados en el régimen de enseñanzas no universitarias. En ese momento aún no se contaba con previsiones que anticiparan la magnitud que alcanzaría la población inmigrante ni que, menos todavía, vislumbraran los

---

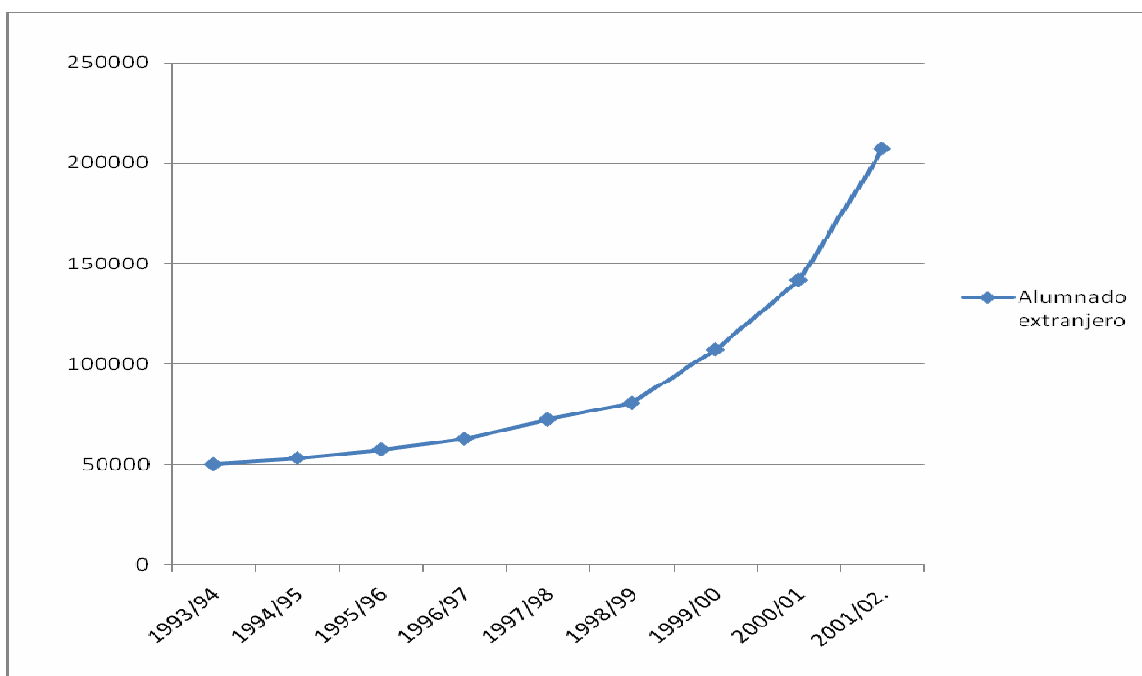
<sup>20</sup> Ver el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



cambios relevantes que la irrupción de tal fenómeno en la sociedad española acarrearía al sistema educativo.

Los cambios en la población escolarizada en el sistema educativo español resultaron evidentes a partir del curso 1996-1997, cuando diez mil menores más fueron matriculados en los centros educativos. Pero el ritmo de matrícula se situó en constante aumento puesto que, en el curso 2001-2002 el crecimiento vertiginoso de este alumnado se había triplicado a 207.000 (Defensor del Pueblo, 2003, CIDE<sup>21</sup>, 2005)<sup>22</sup>, (gráfico 5A). Varios autores (Colectivo IOÉ, 1996; CIDE, 2005, 2009; Esteban, 2010) han mostrado que este alumnado se decuplicó a lo largo de los veinte años transcurridos desde comienzos de los años noventa, (gráfico 5A).

**Gráfico 5A**  
**Evolución del alumnado extranjero de los cursos 1993-1994 a 2001-2002**



Fuente: Elaboración propia. Boletín CIDE de temas educativos. Ministerio de Educación, 2005.

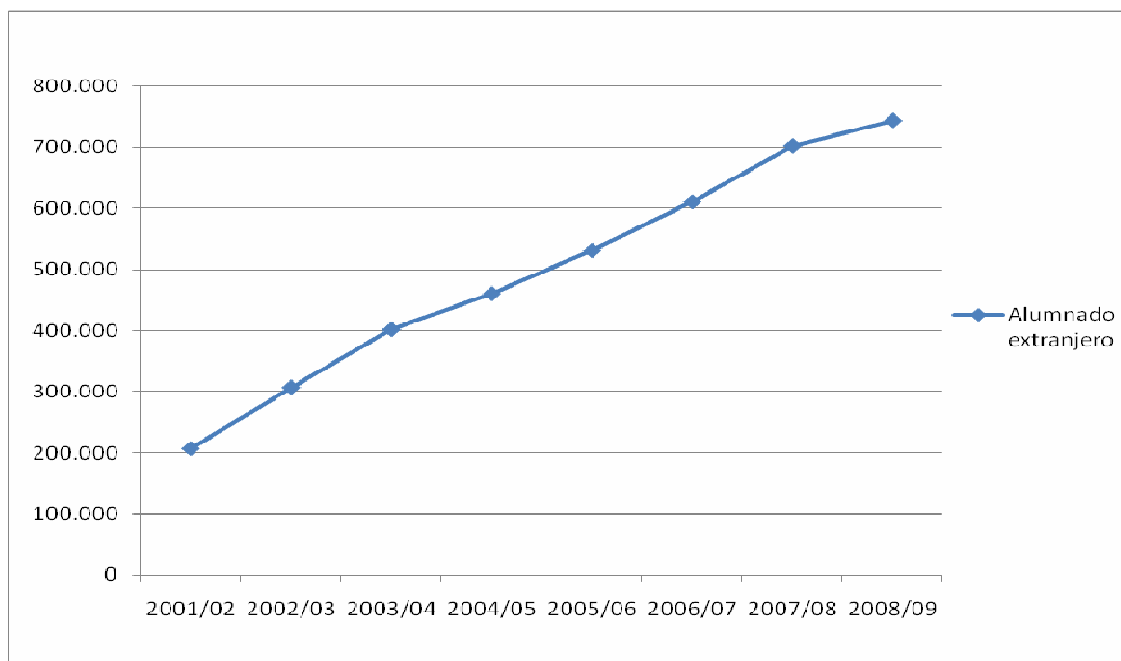
En otro trabajo (Delpino, 2008b) señalé que un dato relevante de este escenario en repentina mutación era el constante ingreso del alumnado de origen extranjero que se incorporaba a la Educación Secundaria Obligatoria, donde el ascenso de cifras resultó espectacular a partir de 2001 (CIDE, 2005, p.3). Dentro de la población adolescente matriculada en el curso 2007-2008, el alumnado de origen extranjero constituía el 10,8% del alumnado en la ESO. No obstante la importancia de este porcentaje, ya entonces el inicio de la crisis económica y las mayores restricciones legales para la concreción de la reagrupación familiar concurrían a producir un menor crecimiento anual (6%) de la

<sup>21</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa.

<sup>22</sup> Puede consultarse en el citado informe del Defensor del Pueblo (2003) un análisis detallado de la evolución de la matrícula de la población escolar de origen extranjero en todos los niveles educativos durante la década de los años noventa.

población escolar de origen extranjero respecto de los años anteriores, para representar el 9,97% de la población escolarizada en enseñanzas no universitarias en el curso 2008-2009<sup>23</sup>, (gráfico 5B). A mediados de esa primera década del nuevo siglo, el alumnado de origen inmigrante –erróneamente llamados “inmigrantes” por distintos trabajos, entre los que destaca el del Defensor del Pueblo (2003)–, superaba el medio millón de alumnos (Terrén, 2007a).

**Gráfico 5B**  
**Evolución del alumnado extranjero de los cursos 2001-2002 a 2008-2009**



Fuente: Elaboración propia. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, 2009.

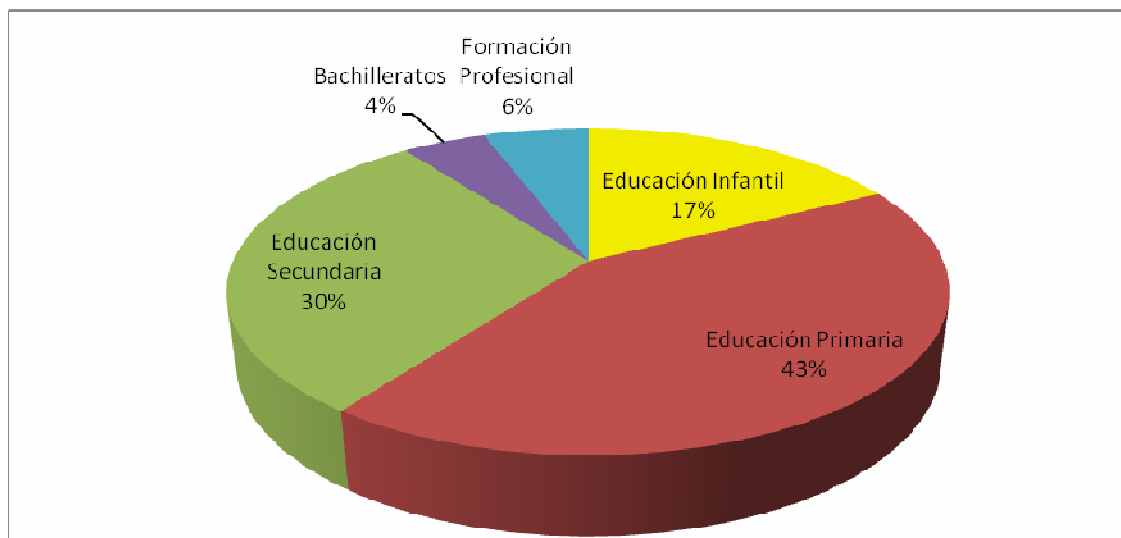
Con el propósito de contar con un concepto que superase las formas equívocas de identificar a esta población, he utilizado en otro trabajo la categoría de *adolescente inmigrado*, para reconocer la condición específica de aquellos adolescentes que no participaron de la decisión de dejar el país de origen y, sin embargo, se convirtieron en un actor más del proyecto migratorio familiar. Podemos hacer extensivo este criterio para proponer la categoría de “alumnado inmigrado”. La ausencia de voluntariedad en esa decisión crucial sitúa a niños y adolescentes en una condición particular desde la que algunos habrán de tener dificultades para percibir las ventajas de vivir en el nuevo país, lo que complica a algunos su proceso de incorporación en la sociedad de acogida (Delpino, 2008b, p. 81). De allí la importancia de efectuar una distinción conceptual que dé cuenta de esa diferente condición que en los jóvenes también afectará su relación con la escuela.

En el curso 2008-2009 se hallaban matriculados en el sistema educativo español 743.696 menores de origen extranjero, distribuidos fundamentalmente entre la Educación

<sup>23</sup> Esta información proviene del Ministerio de Educación. Véase Datos y cifras del Curso Escolar 2009-2010 en <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>

Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. El primer grupo en importancia numérica se concentraba en la Educación Primaria (305.520), el segundo grupo de alumnado de origen extranjero asistía a alguno de los ciclos de la secundaria obligatoria (213.530) y en menores proporciones el alumnado se hallaba matriculado en los Bachilleratos (32.085) y los ciclos de Formación Profesional (40.197), (gráfico 6).

**Gráfico 6**  
**Población inmigrada escolarizada en los niveles de enseñanzas no universitarias en el sistema educativo español en el curso 2008-2009**



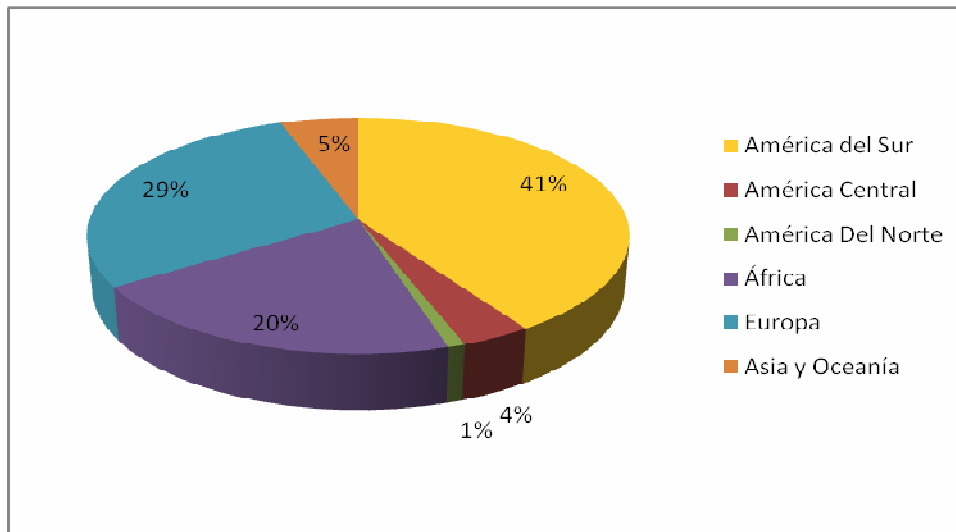
*Fuente:* Elaboración propia. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, 2009.

Este segmento joven de población de raíz extranjera que ha sido matriculada en el sistema educativo español presenta una diversidad cada vez mayor, con relación a la que tenía en los inicios de la expansión del fenómeno migratorio (Defensor del Pueblo, 2003). La mayor población escolar según regiones procede de América Latina 44,4% (40,7% de América del Sur y 3,7% de América Central<sup>24</sup>); de Europa 28,8%; de África 20,6%; de Asia y Oceanía 5,3% y de América del Norte 0,9%, (gráfico 7).

---

<sup>24</sup> Las estadísticas presentan América Central sin diferenciar el área del Caribe, adonde realmente pertenecen Cuba y República Dominicana, que usualmente son incluidos indebidamente en ese grupo.

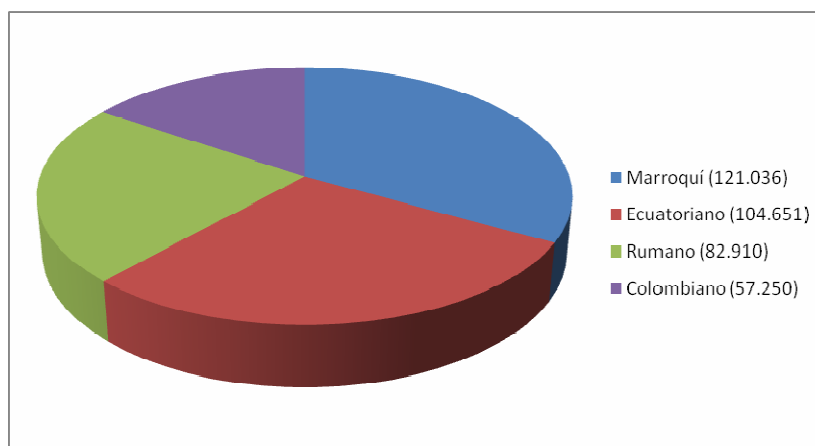
**Gráfico 7**  
**Población inmigrada escolarizada en enseñanzas no universitarias en el sistema educativo español en el curso 2008-2009, según regiones de procedencia**



*Fuente:* Elaboración propia. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, 2009.

Los colectivos de origen extranjero más numerosos en el sistema educativo español son el alumnado de origen marroquí (121.036), seguido por el ecuatoriano (104.651), luego el rumano (82.910) y el colombiano (57.250), (gráfico 8). El orden de importancia numérica de estos grupos nacionales guarda relación directa con la presencia de los respectivos colectivos de población de origen inmigrante en el conjunto de la población del país. En otro rango de volumen de población se encontraban los procedentes de Asia (38.915), entre los que destacaban los originarios de China (22.042) (Ministerio de Educación, 2009). A partir de la ampliación de la Unión Europea, el sistema educativo acoge a población procedente de los nuevos países comunitarios: Rumanía, Polonia, Ucrania. De acuerdo a las cifras disponibles en las estadísticas del Ministerio de Educación, fueron identificados 37 países de procedencia del alumnado de origen extranjero, además de indicarse “otros países” en cada región.

**Gráfico 8**  
**Colectivos más numerosos de población inmigrada escolarizada en enseñanzas no universitarias en el sistema educativo español en el curso 2008-2009**



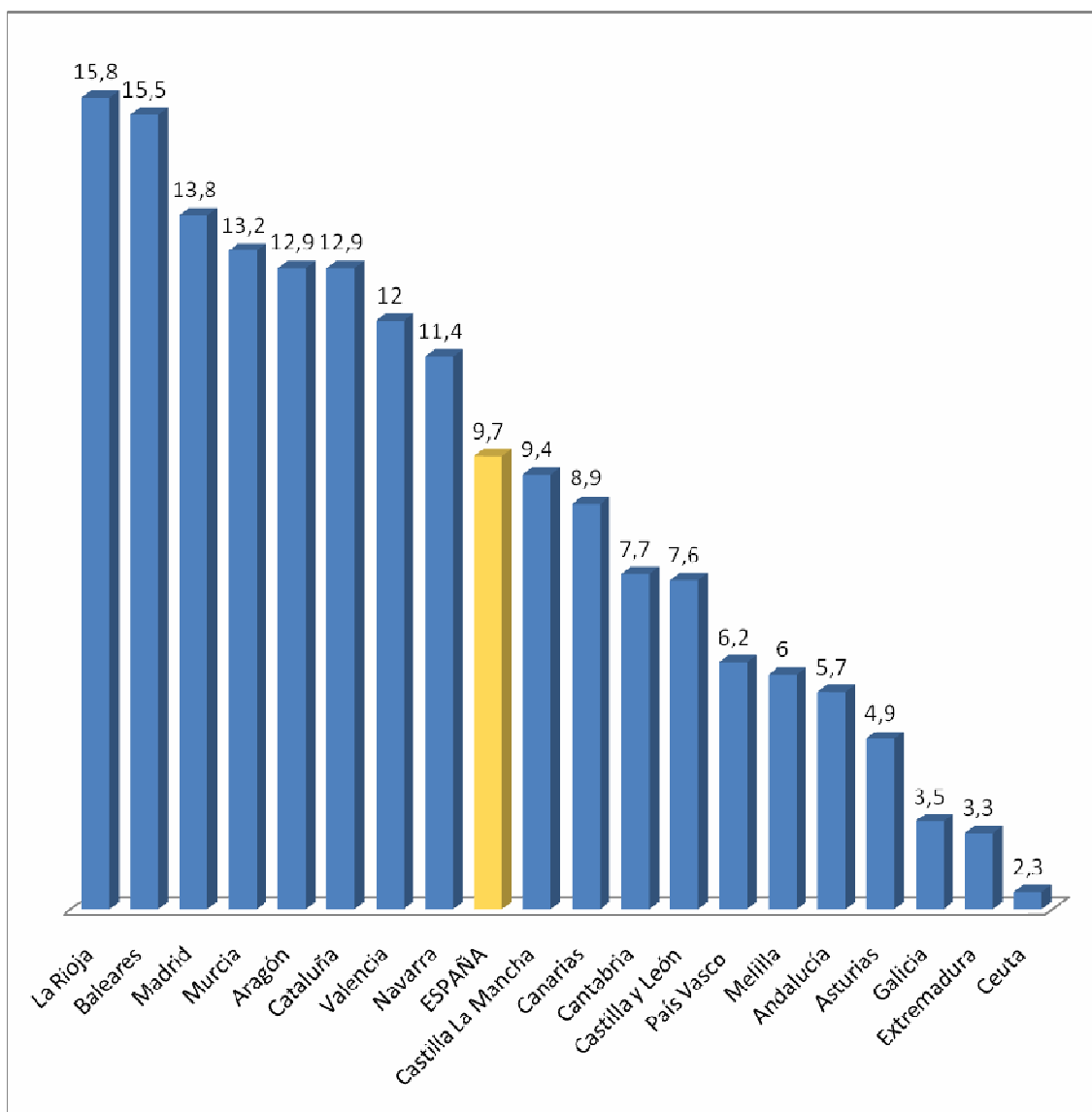
*Fuente:* Elaboración propia. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, 2009.

### 1.2.1. LOS ESCOLARES DE ORIGEN EXTRANJERO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

En el curso 2008-2009, la mayor concentración de población escolar de origen extranjero por CC. AA. ocurría en La Rioja y Baleares (15,8% y 15,5% respectivamente); el segundo rango se encontraba en Madrid y Murcia (13,8% y 13,2% respectivamente); y el tercero, en Cataluña y Comunidad Valenciana (12,9% y 12% respectivamente). Las comunidades que contaban con menor población escolar de origen extranjero eran Castilla La Mancha (9,4%), Canarias (8,9%), Cantabria (7,7%), Castilla y León (7,6%), País Vasco (6,2%), hasta aquellas que menos población acogían: Ceuta (2,3%), Extremadura (3,3%) y Galicia (3,5%) (Ministerio de Educación, 2009), (gráfico 9).

**Gráfico 9**

**Población inmigrada escolarizada en enseñanzas no universitarias en el sistema educativo español en el curso 2008-2009, por comunidades autónomas**



Fuente: Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, 2009.

Al examinar la población escolar de origen extranjero en las CC. AA., se constata la notable dispersión geográfica de la población inmigrante en razón de que dejó de dirigirse a los tradicionales focos de atracción, como Madrid, Cataluña y Murcia, como había ocurrido en los inicios del proceso inmigratorio en España<sup>25</sup>. Al cotejar la población escolar de origen inmigrante con el total de población de origen extranjero en CC. AA. como Castilla y León, País Vasco, La Rioja, llama la atención que aquella sea mayor que el total de población de ese origen<sup>26</sup>. Cabría preguntarse si esos datos revelan una preferencia de los grupos familiares por ciertas comunidades y, además, si esos grupos habrían residido antes en otras comunidades.

En un trabajo anterior señalé que este patrón de comportamiento migratorio supone trayectos migratorios itinerantes para los grupos familiares de origen inmigrante. Uno de cada cuatro adolescentes inmigrados entrevistados en 2007 había llegado a Salamanca como parte de un grupo familiar que había residido antes en otra ciudad española. Esto guarda relación con el hecho de que los adultos y, en consecuencia, el grupo familiar, se han ido trasladando de una ciudad a otra, en la búsqueda de mejor empleo y de mejores condiciones para la vida familiar con hijos menores. De esa manera, un sector de niños y adolescentes se hallan obligados a participar del patrón migratorio itinerante conducido por sus padres. Un adolescente de trece años, de origen colombiano, nacido en Manizales, se había sumado al proyecto migratorio materno al cumplir ocho años de edad. Antes de instalarse con su familia en Salamanca había residido en tres lugares diferentes (Delpino, en prensa, p.315-316).

Debe tenerse en cuenta que, desde 2008, la crisis económica y las altas tasas de desempleo podrían haberse constituido en nuevos factores que empujan al traslado frecuente de los grupos familiares de origen inmigrante. Este patrón de comportamiento en el desplazamiento de las poblaciones constituye un factor que probablemente influye negativamente, de un lado, en el aprovechamiento de las oportunidades educativas de los menores y el conocimiento del sistema de funcionamiento de los centros educativos y, de otro lado, en la construcción de vínculos afectivos entre pares, la ampliación de relaciones con los autóctonos, y el aprendizaje en la relación con estilos del profesorado.

### **1.2.2. PATRONES DE INCORPORACIÓN DE LOS ESCOLARES DE ORIGEN INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Incorporar a la población de origen inmigrante y, de manera particular, a aquellos segmentos de población menor de edad, ha sido motivo de preocupación y debates entre los países miembros de la Unión Europea (Comisión Europea, 2008). De acuerdo a la información proveniente de los estudios llevados a cabo por la autora en los últimos años

---

<sup>25</sup> Varios autores han señalado la alta capacidad de atracción que han tenido esas comunidades en los inicios de la llegada de población inmigrante (Izquierdo, 2000; Cachón, 2002; Arango, 2005; Defensor del Pueblo, 2003; Esteban, 2010; Muñoz de Bustillo y Antón, en prensa).

<sup>26</sup> Según la información de población inmigrante para 2008, en Castilla y León había 5,8% de población de origen inmigrante mientras en el sistema educativo se hallaba matriculada 7,6% de población de ese origen. En La Rioja había 12,5% de población total del origen inmigrante y en el sistema educativo se encontraba matriculada 15,8% de población de origen extranjero.

(Delpino, 2007, en prensa), con frecuencia los grupos familiares de origen inmigrante suelen utilizar dos vías de acceso para la matrícula de hijos e hijas en el sistema educativo. Esas vías –de carácter informal, una y formal, la otra– se hallan condicionadas a las formas de vinculación de las familias con la sociedad de acogida. La vía informal opera a través de las redes familiares o de paisanaje asentadas en la ciudad, que funcionan como fuentes de información y provisión de contactos con las autoridades del centro educativo, de cara a lograr la inscripción de los adolescentes en el centro de la zona de residencia. Entre aquellos que no cuentan con redes de algún tipo o llegan a la ciudad después de iniciado el curso escolar, el acceso a los centros educativos recurre a la vía formal: acudir a la Dirección Provincial de Educación o a la Consejería de Educación para lograr la asignación de una plaza en el centro educativo elegido.

La inscripción del menor de edad de origen extranjero en el sistema educativo, en ocasiones, puede efectuarse siguiendo prácticas contrarias a las normativas existentes. Una de ellas conduce a que, con relativa frecuencia, los estudiantes de origen latinoamericano sean mayores de edad que sus pares españoles (Delpino, 2007, 2008b). Este hecho guarda relación con dos factores. El primero corresponde a una de esas prácticas extendidas, consistente en que, al incorporarse a una escuela española sin la exigencia de presentación de certificados de estudios realizados en el país de origen, el adolescente no es evaluado para comprobar el nivel de formación en el que se encuentra sino que es catalogado a partir de su edad y usualmente es “rebajado” a un grado inferior a aquél en el que se encuentra un alumno español de la misma edad, práctica que ha sido objeto de críticas en varios países de la Unión Europea (Delpino, 2007, p. 29; Comisión Europea, 2008, p. 16). El segundo factor se relaciona con la repetición de curso que, según alguna información disponible podría afectar a algunos colectivos de estudiantes procedentes de la inmigración. Pero, como señalan otros autores (Garreta, 2008, p. 128; Comisión Europea, 2008, p.22; Franzé, 2008, p. 114), esas dificultades no deben adscribirse a las características individuales del alumnado ni a las de sus grupos familiares sino al peso que cobra el papel cumplido por las instituciones educativas de la sociedad de acogida. Se sostiene como respaldo de esa afirmación que algunos países con sistemas educativos que tienen programas específicos para la atención de esta población, logran reducir las distancias entre el alumnado nativo y los nacidos en otros países.

El “retraso” en edad de algunos grupos de estudiantes de origen extranjero en relación con los estudiantes autóctonos (Delpino, 2007, p. 29, 39) puede consolidarse con el concurso de imágenes prejuiciosas existentes entre algunos sectores de docentes que imponen criterios de jerarquización para adscribir rasgos académicos y conductuales a los estudiantes de diferentes orígenes (Delpino, 2008 b, p. 83). Se trata de prejuicios muy arraigados a los que los alumnos de origen inmigrante –o aquellos que se consideran objeto del prejuicio– deben enfrentarse desde dos posturas alternativas: inhibiendo su participación en el aula o situándose en permanente postura defensiva (Baráibar, 2005, p. 80).

*“... identificados los principales factores de diversidad entre el alumnado de origen extranjero y relacionados con los obstáculos educativos, éstos solían atribuirse a los grupos de referencia en función de la nacionalidad o adscripción étnica y, en menor medida a los individuos. De ese modo, puede entenderse cómo la diversidad que el alumnado de origen extranjero representa en las aulas acostumbra a*

*concebirse como un obstáculo educativo, y no como un valor en sí misma”.*

(Alcalde, 2007, p. 203).

Entre los rasgos más notorios de la escolarización de la población de origen inmigrante, varios autores han señalado que esta población se ha concentrado en centros de enseñanza de titularidad pública (Defensor del Pueblo, 2003; Colectivo IOÉ, 2003; Serra, 2003; Terrén, 2007; García, Rubio y Bouachra, 2008). Esta preferencia de algunos colectivos de origen extranjero por matricular a sus hijos en la escuela pública puede basarse en el criterio de que, al estar en contacto con chicos de orígenes similares, tendrían menores dificultades durante el proceso de incorporación y consolidación de su participación en el sistema educativo. Varias mujeres de origen latinoamericano, entrevistadas por la autora en 2006 adujeron que al elegir centros públicos para matricular a hijos e hijas privilegiaron la existencia en ellos de grupos nacionales de referencia, que se constituyen en redes de acceso a los centros educativos (Delpino, en prensa, p. 320). En ese trabajo también se planteó como conjetura fundada en testimonios orales que algunos centros de titularidad concertada pondrían en práctica mecanismos dirigidos a recortar la matrícula de población de origen inmigrante. Varios autores (Defensor del Pueblo, 2003; Serra, 2003; Garreta, 2008; Franzé, 2008;) se han referido a la existencia de esas estrategias no explícitas que algunos centros educativos desarrollan para no tener que acoger a un número mayor de población procedente de la inmigración.

Pese a que, al comenzar la segunda década del siglo, no es posible vislumbrar los rasgos que adoptará la inmigración en España, los contingentes de población que llegaron para quedarse han modificado ya la composición de la población residente en el país. En el sistema educativo ocurre algo similar: el paisaje humano de la escuela española ya ha cambiado, aunque los inmigrantes no aumenten en el futuro, y el desafío planteado por los llegados para permanecer tiene plena vigencia.



## **CAPÍTULO 2**

# **TEORÍAS Y PROPUESTAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA NUEVA POBLACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

El papel de la educación como vehículo de incorporación de la población menor y adolescente de origen inmigrante ha sido uno de los ámbitos extensamente estudiados, por la sociología de la educación, en aquellas sociedades modernas con larga experiencia en la recepción de población inmigrante. Compete al sistema educativo gestionar la inclusión de la población menor, tanto la llegada a la sociedad de acogida en el marco de la reagrupación de las familias como de aquella nacida de madres o padres de origen inmigrante.

Llegados con la inmigración, adolescentes y niños/as portadores de bagajes culturales distintos acarrearán al escenario educativo rasgos que amplían los perfiles sociales y culturales propios del alumnado autóctono; la nueva presencia hace cada vez más heterogénea la diversidad social y cultural en el conjunto de la sociedad y, en particular, en las aulas. En ese contexto, las interacciones entre los distintos grupos sociales y étnico-culturales asignan formas novedosas y complejas al entramado de relaciones sociales que se teje en la escuela.

En las sociedades del mundo industrializado, defensoras de principios y valores democráticos, se ha asignado a la escuela el rol de garante en el acceso de las nuevas poblaciones a las oportunidades educativas y sociales, en condiciones de plena igualdad con el alumnado autóctono. La escuela ha de cumplir, pues, además del rol primario en la socialización, el correspondiente al espacio de aprendizaje de formas nuevas de relación y convivencia entre autóctonos, inmigrados y segunda generación de inmigrantes, mediante el desarrollo de competencias y valores necesarios en la formación de los futuros ciudadanos.

En este capítulo interesa examinar los fundamentos de las principales teorías en pugna en torno a los principios que deben prevalecer para favorecer la incorporación de las poblaciones procedentes de la inmigración. Mejorar la comprensión de las teorías que respaldan políticas y modelos de incorporación y participación de los menores procedentes de la inmigración en el sistema educativo resulta relevante para nuestro objeto de estudio, debido a que las prácticas cotidianas en las escuelas, las actitudes y las relaciones entre el alumnado y también las correspondientes al profesorado –y las percepciones generadas en torno a ellas– corresponden, conscientemente o no, a principios de tales teorías, que hoy están presentes en el sistema educativo español.

En primer lugar, se revisan algunos antecedentes del debate actual sobre las teorías en las que se fundamentan los modelos y las políticas de incorporación de la población de origen inmigrante. En segundo lugar, se destacan las distintas posturas críticas respecto a la teoría de la asimilación y de la interculturalidad, para enseguida

referir brevemente la propuesta reciente de la asignatura de Educación para Ciudadanía, planteada como instrumento formador de ciudadanos respetuosos de las diferencias y los derechos humanos. En tercer lugar, se presentan sumariamente los tipos de planes elaborados en España para la incorporación de la población de origen inmigrante y se destacan algunos factores que han de incidir en su puesta en práctica desde una perspectiva intercultural. En este análisis interesa, de una parte, apoyarse en los acuerdos tomados en las cumbres europeas acerca de las políticas en relación con la incorporación de los menores de origen inmigrante y, de otra, incorporar los balances realizados por otros investigadores acerca de cómo se viene entendiendo la gestión de la población de origen inmigrante en el sistema educativo.

## 2.1. ANTECEDENTES DEL DEBATE SOBRE LAS TEORÍAS PARA LA GESTIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En un escenario europeo caracterizado a inicios del presente siglo por constantes flujos migratorios, en el que se revelan datos preocupantes sobre la incorporación de la segunda generación de familias de inmigrantes<sup>27</sup> en el sistema educativo y en las sociedades de acogida<sup>28</sup>, se ha reabierto el debate acerca de la gestión del asentamiento y la incorporación de las nuevas poblaciones en el seno de la Unión Europea. Este debate, iniciado en países con larga tradición histórica como receptoras de inmigración<sup>29</sup>, también ha llegado a países de reciente experiencia migratoria, como es el caso español<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> En el debate actual en Europa sobre la integración de la población joven proveniente de la inmigración se ha empezado a cuestionar el uso de la categoría “segunda generación de inmigrantes”, porque los nacidos de uno o dos padres de origen inmigrante en la sociedad de acogida no pueden ser considerados “inmigrantes” (Respecto a los fundamentos de este debate puede consultarse Aparicio, 2007 y García, 2003). No obstante tales reparos, preferimos el uso instrumental de los términos “segunda generación de hijos de familias de inmigrantes” y “autóctonos con uno o dos padres de origen extranjero”, para diferenciar a estos grupos de aquellos recién llegados, a quienes en este trabajo se denomina “inmigrados”.

<sup>28</sup> Los datos acerca del desempeño educativo y promoción del alumnado procedente de la inmigración que provienen de los estudios llevados a cabo por la Comisión Europea son preocupantes. Consultar Comisión Europea (2008) <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> Las revueltas de las *banlieues* en 2005, protagonizadas por jóvenes franceses de segunda y tercera generación de inmigrantes en varias ciudades, llamaron la atención respecto a las condiciones de incorporación de estos jóvenes. Estos hechos tuvieron una repercusión mediática mundial que en España podría haber afectado las imágenes en circulación sobre los inmigrantes en general y, en particular, sobre los jóvenes provenientes de la inmigración (Santamaría, 2008). <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/versoerverso/article/viewArticle/5754/5212>

<sup>29</sup> Una amplia literatura producida en los Estados Unidos da cuenta de estudios dirigidos al conocimiento de los factores que afectan la integración de los descendientes de familias inmigrantes y las diversas formas que adopta la participación social y económica de esa población. Entre algunos de esos trabajos destacan los de Portes y Rumbaut, 2005; Alba y Nee, 1997; Portes y Zhou, 1993.

<sup>30</sup> El debate sobre la acogida y escolarización del alumnado inmigrante es abordado en el volumen editado por Alegre y Subirats (2007, pp. 11-51), que recoge trabajos presentados en el seminario internacional “Educando al alumnado inmigrante. Aproximaciones y políticas para la integración educativa y la igualdad de oportunidades para todos”, realizado en Barcelona en 2006. A ese seminario asistieron un conjunto de académicos, diseñadores de políticas, autoridades educativas, asociaciones educativas y de inmigrantes para conocer y debatir el balance de políticas y experiencias en la acogida del alumnado procedente de la inmigración en Canadá, Francia, Alemania, Inglaterra y Bélgica.

Los objetivos de la Cumbre de Lisboa, realizada en 2002, apuntaban a la búsqueda de mecanismos que aseguren la promoción de la “ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social” en los Estados miembros. De esa manera, los Estados europeos asumieron la responsabilidad de diseñar políticas de incorporación para garantizar a la población de origen inmigrante y a sus hijos e hijas el acceso al sistema educativo y a los programas de formación profesional (Euridyce, 2004, pp. 11-13). En la misma línea de preocupación, el Libro Verde de la Comisión Europea ha llamado la atención respecto a diversos datos provenientes de estudios realizados en varios países de la Unión Europea, que señalan la existencia de determinadas desventajas educativas de los niños de origen inmigrante frente a los niños autóctonos; en particular, la segregación escolar sufrida por los niños de origen inmigrante debido a que las familias autóctonas de mejor posición económica tienden a retirar a sus hijos de los centros educativos con población de origen inmigrante, creándose el peligro de que se formen centros-gueto. Estos hechos son señalados como manifestaciones de una problemática que debe ser atendida por las políticas de los Estados miembros (Comisión Europea, 2008).

*“Uno de los principales retos educativos planteados a nivel mundial en los primeros años del siglo XXI es cómo desarrollar sistemas educativos capaces de incorporar satisfactoriamente diversos grupos étnicos, raciales y culturales a los sistemas nacionales, a la vez que se reconoce la naturaleza global de los mercados de trabajo. La educación es considerada una institución clave para la incorporación de inmigrantes y minorías a la economía y a la sociedad civil. Cómo cambiar los sistemas educativos para que incluyan satisfactoriamente a grupos étnicos, culturales, lingüísticos y religiosos se ha convertido en un asunto crucial de la política y la práctica tanto en las sociedades desarrolladas como en aquellas en vías de desarrollo”.*

(Tomlinson, 2007, p. 205).

En los Estados modernos, las políticas educativas dirigidas a la gestión de la incorporación del nuevo alumnado –cuyo principio orientador procura tanto garantizar la convivencia entre autóctonos y recién llegados como mejorar el aprovechamiento de las oportunidades educativas por parte de la población proveniente de la inmigración–, se han visto influidas, fundamentalmente, por dos enfoques acerca de las formas de incorporación de la población extranjera. Ambos enfoques tienen respaldo fundamentalmente en la sociología funcionalista y en la antropología cultural pero, al divergir, han conducido a la construcción de dos paradigmas teóricos que se encuentran en permanente tensión: el de la asimilación y el de la interculturalidad, que han dado lugar a diversas variantes surgidas desde los debates especializados y las propias prácticas escolares.

Los antecedentes de este debate se sitúan a comienzos del siglo pasado cuando se inició en Estados Unidos un proceso de cambios propios de un acelerado crecimiento urbano e industrial, que recibía desde fines del siglo XIX una inmigración masiva de origen rural, en la que se incluyó tanto población europea como del interior de Estados Unidos. El fenómeno social resultante fue interpretado como el *melting pot* (*crisol*), metáfora utilizada para referir al hecho de que la llegada de los inmigrantes había dado lugar a un tipo de sociedad singular. Con esta imagen se resalta tanto la producción de

una mezcla a partir de una variedad de culturas, con distintos orígenes étnicos, como la generación de una capacidad adquirida por la sociedad para reproducir una dinámica constante de incorporación.

La Escuela de Chicago constituyó el ámbito académico de estudios urbanos que prestó especial interés, de una parte, a la investigación de comportamientos considerados como desviados<sup>31</sup> entre la población recién asentada en las ciudades y, de otra, al estudio de los conflictos derivados de las interacciones entre poblaciones provenientes del mundo rural y los habitantes originales del mundo urbano, así como entre la población originaria de la sociedad americana y la población de origen extranjero. Uno de los exponentes destacados de la Escuela de Chicago, Robert Park, propuso como interpretación un modelo conocido como “los ciclos de la relación racial”, que identificaba ciertas fases a través de las cuales los grupos étnicos advenidos experimentarían relaciones portadoras de los valores dominantes en la sociedad hasta alcanzar la asimilación (Herrera, 2006, p. 44). El proceso de ajuste en las relaciones entre los diversos grupos étnicos que provenían de la inmigración y los autóctonos resultaba un proceso sumamente complejo porque implicaba: “competencia, conflicto, acomodación y, eventualmente, asimilación” (Park, 1939, p. 31). No obstante, el éxito de ese proceso habría de depender, según la Escuela de Chicago, de la posibilidad de construir un nuevo sistema social y cultural, capaz de integrar las culturas en un modelo único que tendiera al equilibrio social. En este postulado se afirmó la base de la teoría de la asimilación.

Dentro del paradigma de la sociología funcionalista, depositaria del legado de Durkheim, la educación resultaba el medio privilegiado para la producción tanto de conocimiento como de normativas dirigidas a la construcción de una cultura común. La postulación de la asimilación incorporó aportaciones de la teoría de la acción que sostenía, en relación con las minorías étnicas, que la interiorización de las pautas culturales debía desenvolverse a través del aprendizaje de roles específicos. Estos roles a ser aprendidos en el sistema educativo hacían patentes funciones concretas, con el propósito de facilitar la participación de los individuos en los valores culturales compartidos por el conjunto social. Aprendizaje e interiorización conducirían a la aceptación de derechos y obligaciones necesarios para el funcionamiento del sistema social (Gordon, 1964; Parsons, 1963).

Desde esta perspectiva, las minorías procedentes de la inmigración se hallaban expuestas a un proceso de transformación cuya primera fase era la aculturación, consistente en la adopción de los patrones culturales de la sociedad de acogida, a través del desarrollo de comportamientos impersonales y segmentados, a expensas de poner de lado los valores culturales propios (Gordon, 1964; Portes y Böröcz, 1998; Herrera, 2006). En una fase posterior, los migrantes y sus descendientes adoptarían los patrones sociales, valores culturales, cívicos e institucionales del grupo mayoritario de la sociedad receptora para alcanzar entonces el estadio de culminación del proceso, conocido como asimilación estructural (Portes y Böröcz, 1998, p. 53).

---

<sup>31</sup> Un análisis crítico acerca de las interpretaciones de la Escuela de Chicago sobre marginalidad, delincuencia y prostitución, centradas fundamentalmente en el estudio de comportamientos individuales de los sujetos, sin poner atención a los factores sociales, puede consultarse en Matza, 1981, pp. 51-55.

Al examinar críticamente el enfoque de la asimilación, Portes y Böröcz, (1998) señalaron que esa perspectiva teórica postulaba un proceso “unilineal” de adaptación de los inmigrantes a la sociedad de acogida, que tenía asidero empírico en los cambios socioculturales experimentados por los primeros inmigrantes europeos radicados en Estados Unidos. Según la teoría de la asimilación, las tensiones originadas por el choque de valores y normas culturales “en conflicto” habrían de ser resueltas a través de la “absorción cultural y social de los recién llegados” por parte del grupo mayoritario de población. Como se ha visto, se sostenía que la linealidad del proceso de absorción habría de desarrollarse a través de fases de aculturación que conducirían a la amalgama y a la asimilación identificacional. Pese a que algunos defensores de estas posiciones reconocieron la existencia de ciertos problemas o de casos excepcionales en el proceso de absorción, los fundamentos teóricos mantuvieron la “imagen de un proceso lineal irreversible” (p. 54).

Portes y Böröcz pusieron el acento crítico en demostrar que la teoría del paradigma funcionalista no era capaz de explicar la existencia de “minorías inasimilables”, como ocurría con muchos grupos no blancos. Pero la mayor crítica de estos autores a ese enfoque teórico residió en el señalamiento de su incapacidad para prestar debida atención a la diversidad de experiencias que “siguieron las minorías inmigrantes”, llegadas a Estados Unidos inmediatamente después de la segunda guerra mundial (1998, p. 55).

No obstante las críticas hechas a la teoría de la asimilación, Portes y Böröcz advierten que las investigaciones empíricas posteriores, al mostrar que los patrones de adaptación de la población inmigrante pueden tener dinámicas diferentes –que no conducen a la extinción de las diferencias culturales, como postulaba el asimilacionismo–, han llevado a ir reemplazando la visión de la asimilación por “un enfoque más matizado” (p. 55) <sup>32</sup>. Varios autores (Portes y Rumbaut, 2005; Portes y Zhou, 1993; Portes, Fernández-Kelly y Haller, 2005), al estudiar las variables que afectaban la adaptación y el aprovechamiento educativo de las segundas generaciones de familias inmigrantes, pretendieron conocer los mecanismos por los que algunos sectores de población alcanzaban una “asimilación segmentada”. Se partía del reconocimiento de que estos grupos de población serían asimilados por la sociedad americana, pero el desafío consistía en precisar aquellos factores que conducían a que fueran asimilados en determinados segmentos de la sociedad. Esos autores coincidían en que la teoría de la asimilación segmentada respondía al peso que la variable étnica tenía en los comportamientos de los sujetos.

Alba y Nee (1997), si bien reconocieron que la teoría de la asimilación sirvió para entender los procesos de incorporación de los primeros inmigrantes y sus descendientes, sostuvieron que en las últimas décadas esta teoría reveló sus límites para la comprensión de la adaptación de la inmigración contemporánea. En definitiva, los resultados de la asimilación han sido más heterogéneos de los que fueron previstos por los teóricos fundadores:

---

<sup>32</sup> Otras posturas críticas del enfoque de la asimilación pueden consultarse en Greely, 1971; Glazer, 1997; Terrén, 2004; Herrera 2006; Schwartz, Montgomery y Briones, 2006.

*“La asimilación como concepto y como teoría ha sido objeto de fuertes críticas en las décadas recientes. La mayoría de esas críticas se basan en un rechazo de la asimilación al ser portadora de una visión etnocéntrica, con bases fuertemente ideologizadas, que pone de lado el reconocimiento de las realidades multiculturales contemporáneas. Un elemento común en estas críticas es que la asimilación ha propuesto una concepción estática y homogénea de la cultura americana, y su meta normativa o ideológica resulta expresión de la asimilación conformista desde la perspectiva anglo”.*

(Alba y Nee, 1997, p. 863) (Traducción propia).

Durante los años sesenta y setenta, en el contexto de las protestas del movimiento por los derechos civiles de la población negra en Estados Unidos, desde distintos ámbitos de la sociedad americana se desencadenaron reacciones contrarias a la ideología asimilacionista y, por ende, también en contra de las políticas influidas por ese paradigma. A esas protestas se sumaron en su momento la comunidad francófona y las comunidades indígenas nativas en Canadá; los asiáticos, los negros caribeños y los aborígenes australianos en Gran Bretaña, así como la población originaria de Surinam e Indonesia en Holanda; esos grupos se levantaron frente a los respectivos Estados para reclamar la atención de sus derechos con respeto a las “peculiaridades culturales” (Pulido, 2005, p. 22).

El multiculturalismo adquirió estatus de realidad incuestionable a través del rechazo del *melting pot* como modelo de sociedad en la que prevalecía el dominio de una cultura mayoritaria sobre las culturas minoritarias. Según Glazer (1997, p. 96), la realidad étnica y racial en los Estados Unidos mostró los límites de los efectos de la asimilación al mantener a diversos grupos –principalmente a la comunidad negra–, parcial o totalmente excluidos de la participación en los mecanismos de ascenso social y económico validados en la formación de una amplia clase media que sí era partícipe de los valores de la cultura dominante.

Con el propósito de atenuar el impacto derivado del encuentro cultural, las diversas medidas legales adoptadas por los Estados modernos para la incorporación de los grupos de inmigrantes han resultado impregnadas tanto por las posiciones teóricas de la asimilación, defensoras de la homogeneización de los grupos que comparten una sociedad, como por aquellas posiciones que defienden el respeto a las diferencias culturales (Colectivo Amani, 2004, p. 40). No obstante algunos autores sostienen que en el camino se han formulado diversos modelos alternativos a la asimilación –como propuesta uniformadora cultural–, como es el caso de la segregación por la vía del respeto a la identidad cultural de las minorías.

## **2.2. DE LA ASIMILACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD. DOS MODELOS EN TENSIÓN**

Desde los ámbitos de la sociología, la psicología y la antropología crítica, diversas posturas reconocen que tanto la expansión del fenómeno migratorio internacional como el desplazamiento de personas dentro del mismo territorio nacional

han conducido a acentuar el carácter diverso de las sociedades modernas y, en consecuencia, a hacerlas indiscutiblemente multiculturales (Glazer, 1997, p. 97). Al mismo tiempo, algunos investigadores coinciden en señalar el riesgo de que el reconocimiento de la multiculturalidad enmascare la consagración de desigualdades sociales y económicas de las minorías étnicas respecto del grupo mayoritario (Juliano, 2000; Fernández y Molina, 2005; Pulido, 2005; Terrén, 2007b). La escuela constituye el escenario en el que actúan los mecanismos de reproducción de esas desigualdades porque, a través de diversas prácticas de segregación, se prefiguran las maneras en las que las minorías deben relacionarse con la cultura mayoritaria, al tiempo de que en ese espacio cobran expresión las actitudes de discriminación racial<sup>33</sup> y xenofobia entre jóvenes y adultos (Franzé, 2002, p. 371; Tomlinson, 2007, p. 217; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín, Beltrán, 2009, p. 5).

Los sistemas educativos de los Estados modernos han intentado poner en práctica políticas educativas de índole inclusiva, con el propósito de resolver el problema de las distancias sociales entre grupos mediante la eliminación de los mecanismos de discriminación en razón de la pertenencia étnica y racial (Silver, 2003, p. 13). Esas políticas puestas en práctica corresponden usualmente a la concepción de sociedad presente en los textos constitucionales de tales Estados. Pero el reconocimiento de la multiculturalidad no siempre ha conducido al diseño de políticas que respetaran las manifestaciones de esa diversidad cultural. El caso francés es ilustrativo porque, si bien Francia formalmente se reconoce como una sociedad multicultural y promueve la ampliación de la igualdad de oportunidades educativas, mantiene firmemente en las escuelas la prohibición de expresión de signos exteriores religiosos o culturales, no sólo en defensa estricta del laicismo (Ferrer, 2004, p. 656) sino, fundamentalmente, en salvaguarda de la identidad francesa, según se alega.

En el otro extremo, se sitúan países como Inglaterra, Alemania o Suecia, donde a partir de una concepción liberal de la vida social se han diseñado políticas de índole multicultural y adoptado medidas congruentes, con relación al uso de la lengua, de respeto a las creencias religiosas y a los valores culturales, mientras al mismo tiempo se facilitan mecanismos de participación de los colectivos de inmigrantes en el diseño y ejecución de esas políticas. En el caso inglés, la ley de relaciones interraciales de 1976 prohibía la discriminación en la educación, el empleo y la vivienda, con el propósito de establecer derechos y obligaciones de los colectivos inmigrantes y para garantizar las bases de la convivencia social. Se privilegiaba un modelo de incorporación horizontal, de una parte, al respetar la opción individual de los inmigrantes para mantener sus formas de expresión cultural o adoptar las del país receptor y, de otra, al descentralizar las acciones respectivas en las autoridades locales y las asociaciones de voluntariado que trabajan con los colectivos de inmigrantes (Silver, 2003; Ferrer, 2004; Solé y Alcalde, 2004).

---

<sup>33</sup> Según la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial: "la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública". (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Parte I, artículo 1).

En el caso de Alemania, una política migratoria reactiva a las necesidades coyunturales del crecimiento industrial durante la postguerra percibía a los inmigrantes como trabajadores de carácter temporal, a la espera de que en algún momento retornasen a los países de origen. Esa concepción influyó en el debate en torno a políticas educativas en materia lingüística, desarrollado entre aquellas que privilegian planes de estudio de carácter bilingüe y las que, en cambio, defienden la enseñanza exclusiva en el idioma alemán. Allemann-Ghionda (2007, p. 117) sostiene que el debate se ha reabierto a comienzos del nuevo siglo debido a los resultados “dramáticamente pobres” en la evaluación de comprensión de lectura y escritura entre alumnos de origen inmigrante de 15 años, de acuerdo a las conclusiones del Informe Pisa de 2001. Se cree que las causas de esos resultados se hallan en el origen social carenciado que con frecuencia se asocia a estudiantes de origen inmigrante, de la mano de la incapacidad de los sistemas educativos para ayudar a nivelar las diferencias socialmente generadas.

El modelo sueco propuso políticas educativas dirigidas al desarrollo de una doble dependencia cultural, tanto respecto al país de origen como al país de acogida, entre el alumnado de origen inmigrante. De ese modo, el Estado sueco ha llevado programas de “bilingüismo activo” y “con clara vocación de servicio público en la red escolar” (Ferrer, 2004, p. 658). Detrás de esta opción se intuye la postulación de la escuela como un lugar privilegiado para atenuar las diferencias entre autóctonos e inmigrantes o, dicho de otro modo, para acercar al conjunto de la población a la igualdad de oportunidades:

*“Esta situación de exclusión se puede paliar o controlar a través del sistema educativo, por cuanto la educación de los inmigrantes y de las minorías étnicas bajo la perspectiva de la paridad autóctonos-inmigrantes puede garantizar la igualdad de oportunidades y resultados de todos los miembros en una sociedad. La igualdad social se manifiesta en la igualdad de oportunidades, es decir, la situación en la que toda persona es capaz de progresar en términos de riqueza y estatus social de acuerdo con sus capacidad y sus méritos”.*

(Solé y Alcalde, 2004, p. 743).

En la otra orilla se sitúan aquellas sociedades de acogida con escasa experiencia en la recepción de población inmigrante –que es el caso español–, y que muestran signos de la existencia de una trama compleja en las relaciones entre autóctonos y recién llegados. Los grupos mayoritarios se resisten a aceptar patrones culturales, costumbres y creencias religiosas de las minorías. Esas resistencias son el punto de partida de la generación de tensiones y conflictos de difícil manejo para las instituciones en las que se expresan; uno de esos terrenos institucionales es el ámbito escolar (Terrén, 2003; 2004; Ponferrada, 2007; Ponferrada y Carrasco, 2008).

*“Uno de los principales riesgos que conlleva la diversidad cultural es el de generar fronteras que alimenten nuevas formas de exclusión. La inflación semántica que actualmente sufre el concepto de exclusión (y su antónimo, “inclusión”) puede verse como un movimiento semántico que escabulle el meollo al que tradicionalmente han referido nociones más fuertes como discriminación, marginación o explotación”.*

(Terrén, 2004a, p. 13).



De acuerdo a las posturas críticas, en el caso del sistema escolar español la tendencia tradicional ha consistido en valerse de un modelo de integración que asegurase la homogeneización cultural, en desmedro de tomar en cuenta la diversidad y el pluralismo cultural (Terrén, 2001, p. 26). Siguán (2003) ha apuntado que, en el sistema escolar español, la tendencia predominante es conforme con los postulados de la teoría de la asimilación y ha sido diseñada para atender a las necesidades de los alumnos autóctonos y no las de los inmigrantes (p. 218). Es un contexto en el que mediante el “currículum oculto” –noción que refiere a contenidos, significados y valores que guían al profesorado pese a que no integran el currículum formal<sup>34</sup>– se construyen las vías para legitimar sentimientos de infravaloración entre los estudiantes pertenecientes a las culturas minoritarias (Torres, 1991, p. 171).

*“Los primeros momentos del alumno en el aula no están exentos de problemas; se le sitúa ante un proceso acelerado en el que lo que importa es que se normalice, de este modo sea cual sea su situación, se le trata como a los demás, sin preparación previa que neutralice los temores iniciales frente a un contexto que desconoce, sin apoyos que faciliten una comprensión de lo que sucede, situación que se hace más problemática en aquellos alumnos que no entienden el castellano”.*

(Bueno y Belda, 2005, p. 205).

Desde determinadas posturas presentes en el sistema educativo –favorables a la asimilación y despreciativas de la diversidad cultural– se producen situaciones generadoras de rechazo de parte de un sector del profesorado hacia el alumnado de origen inmigrante y de tensión en las relaciones entre pares (Delpino, 2008b, p. 94). En tal escenario, un sector del alumnado perteneciente a la población mayoritaria será más proclive a manifestar rechazo hacia los grupos minoritarios –constituidos no sólo por la población de origen inmigrante sino también por la población de etnia gitana–, plasmado en actitudes y comportamientos que desembocan en la generación de conflictos (Berry, 1997; Terrén, 2001, 2004a; Delpino, 2007, 2008b; Ponferrada y Carrasco, 2008).

Eduardo Terrén, uno de los estudiosos más agudos en el campo de la sociología de la educación contemporánea en España, se distinguió entre los precursores de una perspectiva crítica en el estudio de las formas que adoptan tanto la incorporación de la población joven inmigrada como la participación de la segunda generación en el sistema educativo. En particular, este autor prestó atención a las características de las relaciones entre autóctonos y recién llegados a las escuelas, así como al impacto de las experiencias migratorias en los procesos de construcción de identidad entre los adolescentes (Terrén 2001, 2002, 2004a, 2007a, 2007b). Con el propósito de profundizar en los rasgos que adoptaba el impacto de la experiencia migratoria en los jóvenes, Terrén, además, dedicó una parte importante de sus estudios al análisis de la propuesta intercultural, que hoy se levanta como la opción válida para la plena incorporación de la población de origen extranjero y la de la segunda generación, dado que busca ampliar la perspectiva de aceptación de otras culturas en el sistema educativo. En años recientes, Terrén también

---

<sup>34</sup> Al referirse al “currículum oculto”, Torres (1991, p. 10) apunta que: “este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes”.

examinó críticamente las maneras en que se ha venido entendiendo la interculturalidad, “que no es la sociología de un mosaico de diferencias, sino una red de procesos de discontinuidad mucho más ambivalente, indefinida, relativa y problemática” (2007b, p. 273-274).

La mayor parte de las críticas hechas a la teoría de la asimilación residen en que la tentación homogeneizadora mina los derechos de las minorías. En esas críticas empezaron a construirse las bases para buscar un enfoque desde la perspectiva de la interculturalidad.

El objetivo de contar con una propuesta menos uniformadora de la población escolarizada ha centrado el debate acerca de la incorporación social de las minorías mediante el sistema educativo en dos necesidades: (i) tomar en cuenta las características sociales y culturales de los sujetos, y (ii) atender al mantenimiento de los mecanismos de reproducción del sistema social. Ambos aspectos llevan implícito el reconocimiento de los términos de una contradicción: de una parte, los sujetos procedentes de la inmigración resultan portadores de experiencias de vida, aprendizajes sociales y culturales expresados en identidades, valores y patrones de relación y participación social propios; y, de otra parte, la sociedad receptora intenta hacer partícipes a las minorías de aquellos valores, normas, costumbres y significados sociales compartidos por los grupos mayoritarios. En esta línea, Terrén (2004a, p. 61) se preguntó si los jóvenes procedentes de familias de origen inmigrante pueden incorporarse en la sociedad receptora sin ser asimilados por ella.

Una amplia literatura disponible en Estados Unidos y en Europa ha dado cuenta del peso que la pertenencia étnica y los patrones culturales tienen en la adaptación y el aprovechamiento de las oportunidades educativas entre los niños y jóvenes procedentes de la inmigración (Brandon, 1991; Beale y Markstrom, 1990; Heckman y Schnapper, 2003). Pero el proceso que siguen esos menores en la escuela se desarrolla en un escenario mayor, caracterizado por acelerados cambios sociales y culturales, impactado por la globalización mediante el intercambio de bienes y servicios a nivel mundial, y las repercusiones del avance en tecnologías de la información. El repentino incremento de los flujos migratorios se suma, en las sociedades modernas, a la multiplicidad de modificaciones en la estructura social y cultural de sus instituciones.

Entre los rasgos importantes de esos cambios debe destacarse el incremento de contactos interculturales que en ocasiones, como se señaló antes, generan distintas formas de tensión y conflictos entre diversos grupos étnicos, entre autóctonos y población procedente de la inmigración (Terrén, 2001, 2007b). Parece innegable que a tal marco de tensiones han de contribuir las formas en las que los sujetos construyen imágenes acerca del otro y también sobre el mundo social (Bordieu, 2002, p. 44). En aquellas sociedades en las que los autóctonos consideran al inmigrante pobre como diferente en función de los distintos niveles de desarrollo alcanzado, los sujetos se sienten amenazados por el “Otro”, quien al tiempo que es considerado como “demasiado otro” se encuentra “demasiado cercano” (Toscano, 2009, p. 98-99). La conjunción de diferencias marcadas provenientes de la diversidad de orígenes y cercanía ocasionada por la convivencia facilita la gestación de tensiones y conflictos.

El interaccionismo simbólico (*symbolic interactionism*) surgido en Estados Unidos vino a ser la corriente que permitió la comprensión de estos fenómenos, al proveer elementos que servirían para la elaboración de la teoría del etiquetaje social. De acuerdo a las premisas analíticas del interaccionismo, las ideas o pensamientos que las personas tienen unas respecto de otras constituyen “hechos sólidos de la sociedad” (Mantindale, 1969, p. 403). De acuerdo a Mantindale, citando a Cooley, las aportaciones de la psicología conductista respecto a los significados del yo social proveyeron elementos para elaborar la tesis sobre el “yo espejo”. Imaginación y hábito, al actuar sobre la autopercepción, crean el yo espejo; esto es, que las minorías se hacen depositarias de las adscripciones características construidas acerca de ellas por las mayorías dominantes (ibidem)<sup>35</sup>.

Llevado el efecto del yo espejo al terreno educativo, los estudios preliminares de Rosenthal y Jacobson (1968), publicados a fines de los años sesenta, apuntaron a demostrar las hipótesis del “efecto Pigmalión”, consistente en que las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan a esta hasta el punto en que las confirma en su comportamiento. Si bien esos estudios recibieron luego muchas críticas, referidas a los instrumentos y el proceso utilizado en la experimentación, fueron los precursores de una diversidad de estudios dirigidos a explicar el impacto que las expectativas del profesorado tienen en el rendimiento del alumnado. Tras esa profecía autocumplida se revela que prejuicios y estereotipos de la mayoría étnicamente dominante sobre las minorías pueden afectar el desempeño educativo y los comportamientos de estos últimos (Rist, 1970; Díaz Aguado, 1996).

De la mano de los postulados de la teoría de la asimilación, que proponía la resolución de las tensiones culturales a través de las vías de la absorción y la adaptación cultural, en los Estados modernos proliferaron políticas educativas que impulsaron los programas de educación compensatoria. Estos programas han tenido fuertes detractores que denunciaron en ellos una concepción de las minorías como portadoras de “déficits culturales” y retrasos cognitivos; esto es, que tales programas constituirían escenarios en los que las estereotipias del profesorado respecto a las competencias y actitudes de las minorías influirían tanto sobre esas minorías como sobre el comportamiento del alumnado autóctono que, en consecuencia, sería susceptible de desarrollar determinadas actitudes negativas frente a las minorías (Rosenthal y Jacobson, 1968; Jackson, 1968; Rist, 1970).

De acuerdo a los hallazgos de Rist (1970, p. 447), las percepciones del profesorado estadounidense respecto a las habilidades cognitivas de los estudiantes según el origen social afectaban, de un lado, en los propios docentes, a las formas de relación y atención educativa, y de otro, en los alumnos de los niveles socioeconómicos bajos, al rendimiento y las dificultades de aprendizaje. En dos trabajos anteriores, luego de entrevistar a docentes que trabajaban con población de la ESO, señalé la vigencia entre

---

<sup>35</sup> Esta perspectiva analítica ha sido ampliamente desarrollada por los trabajos de Suárez Orozco (2000; 2003) al examinar la construcción de las identidades y los comportamientos de jóvenes de origen inmigrante en Estados Unidos. Desarrollé esta interpretación en un trabajo anterior para explicar las actitudes de resistencia existentes entre un sector de adolescentes de origen latinoamericano (Delpino, 2007, p. 76).

un sector de ellos de imágenes estereotipadas respecto a las competencias cognitivas y actitudinales del alumnado procedente de la inmigración (Delpino 2007; 2008b).

*“El nuevo escenario multicultural en la escuela española puede producir irritación, perplejidad e impotencia en un profesorado que, ya previamente dañado como colectivo en su propia autoestima, y con problemas de autoridad y disciplina en las aulas, se desconcierta frente a choques culturales cotidianos, pudiendo interpretarse indisciplina diferentes usos, costumbres y formas de ‘entender’ las normas”.*

(Abenoza, 2004, p. 57).

Determinados autores han señalado que los resultados de los estudios disponibles justifican la necesidad de abrir paso a aquellas propuestas que privilegian el enfoque de la interculturalidad en los programas educativos (Samper y Garreta, 2007). Sin embargo, las formas que han adoptado las concepciones y prácticas en torno a la corriente teórica de la interculturalidad tampoco se hallan exentas de críticas y de prevenciones:

*“El interculturalismo no es una materia que se debe dar en un tiempo específico al lado de otras, no es tampoco adecuado que sea considerado solo una etapa en la educación. El interculturalismo es un tema, probablemente el tema más importante cuyas necesidades han de estar presentes en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias. Es tan importante en la enseñanza de medicina como en la de civismo, en la de matemáticas como en la de lenguaje. De esa manera, resulta tan relevante en la universidad como en la educación inicial. Si la educación no es intercultural, es probable que no sea educación”.*

(Coulby, 2006, p. 246) (Traducción propia).

La interculturalidad plantea, en términos teóricos, el reconocimiento de la diversidad cultural no como un mosaico de las diferencias sino como la comprensión de la cultura en su connotación “fluida” y dinámica, que trasciende las fronteras étnicas y territoriales debido a la influencia que hoy en día tienen las expresiones de la llamada “globalización cultural” (Terrén, 2007b, p. 269; Coulby, 2006, p. 252). Se entiende como interculturalismo a la corriente que persigue el desarrollo de actitudes favorables hacia el respeto por culturas diferentes, que alcancen el diálogo en condiciones de igualdad, desde una perspectiva crítica de las culturas (Besalú, 2002, p. 31). Advierte este autor que la ausencia de juicios de valor acerca de las expresiones culturales puede conducir al respeto mutuo entre culturas pero sin propiciar mayores contactos, con lo que existe el riesgo de la “guetización” y “fosilización” de una cultura determinada que pretende conservarse –o a la que se le impone conservarse– estática e inmodificable (ibídem).

La corriente intercultural tiene respaldo en el multiculturalismo anglosajón y norteamericano, cuyo debate en torno a la atención y el tratamiento de las minorías étnicas y culturales surgió a partir de la década de los años sesenta (Stoer y Cortesañ, 2005, p. 203) como paradigma alternativo a la teoría de la asimilación. El estado del debate en torno a la conceptualización de la interculturalidad, las políticas y las prácticas que de ella se derivan, no puede darse por concluido debido al carácter confuso y, en ocasiones, contradictorio que surge en el tratamiento de esas cuestiones.

Con respecto al debate conceptual, varios autores han llamado la atención acerca de la urgencia de establecer diferencias entre diversidad cultural e interculturalismo (Besalú, 2002; Colectivo Amani, 2004; Alcalde, 2007) y, además, se ha llamado a superar una conceptualización simplista de la interculturalidad que sólo promueve la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural (Terrén, 2007b). De acuerdo a este autor, una versión limitada de la diversidad cultural se ha institucionalizado a través de los discursos y las políticas de incorporación educativa, que han impregnado visiones estandarizadas de la interculturalidad que no la asumen como un proceso complejo, expuesto a tensiones, cambios y acomodaciones. Con una mirada perspicaz a la concepción de interculturalidad que suele hallarse con cierta frecuencia en el sistema educativo, ha señalado que:

*“No se ajusta tanto (...) a la realidad plural de los contactos interculturales y a las multiplicidades de identidades, pertenencias y adscripciones culturales que se registran en la práctica cotidiana de esa globalización cultural (...), y respecto a la cual es preciso adecuar un nuevo sentido más dinámico, abierto y enriquecido de la interculturalidad”.*

(Terrén, op.cit., p. 269).

La aceptación de la existencia de diferentes culturas se acompaña de la necesidad del establecimiento de normas básicas para la convivencia. De ahí que “El multiculturalismo toma de la teoría de la asimilación el interés por los otros” pero se le distingue al añadir a esa perspectiva el “respeto por lo diferente” (Colectivo Amani, 2004, pp. 45-46). No obstante, cabe tomar en cuenta la llamada de atención hecha a este enfoque, en el sentido de que el respeto a las culturas diferentes no significa “contacto” y, en consecuencia, esto podría conducir al riesgo de formación de guetos y, en consecuencia, segregación y exclusión. María Dolores Juliano también presta atención a que algunas veces “el multiculturalismo se transforma en un regalo envenenado” (2000, pp. 64-65); es decir que, lejos de favorecer la incorporación, desembocaría en una legitimación de la exclusión.

En efecto, una de las críticas a la versión simplificada de la interculturalidad reside en que considera a la sociedad como multicultural debido al hecho de que en ella conviven diferentes culturas<sup>36</sup> y, en consecuencia, propone el respeto de ellas en todas sus manifestaciones; se trata de una postura que puede conducir a la segregación y al aislamiento de los grupos étnicos minoritarios. Este riesgo se acrecienta si ese simple respeto a la diversidad cultural viene acompañado de un proceso creciente de agudización de las desigualdades y de consolidación de mecanismos de exclusión social (Terrén, 2004a, p. 13).

Los peligros también asoman por algunos flancos de carácter político; de acuerdo a lo señalado por Abenoza (2004), la identidad cultural y las reivindicaciones culturalistas enfrentan el riesgo de ser usados por los nacionalismos y los

---

<sup>36</sup> Una útil tabla de “dimensiones de diferenciación cultural”, organizada de acuerdo a sistemas social, político, económico, moral, estético, de maduración, de comunicación, de creencias y racionalidad, se encuentra en Aguado, Gil, y Mata, (2005).

segregacionismos. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de los grupos étnicos minoritarios se convierten en el postulado central de las posiciones adscritas al culturalismo, siempre expuestas al desarrollo de las posturas extremas que van de la mano del relativismo cultural.

En un escenario caracterizado por los movimientos acelerados en los flujos internacionales de personas –que, además de la inmigración, incluyen tendencias como la adopción masiva de niños de países menos desarrollados por parte de personas o familias del norte desarrollado–, los sistemas educativos han intentado llevar a cabo algunos cambios dirigidos a favorecer la atención de la diversidad cultural en las aulas con el propósito de contrarrestar actitudes y comportamientos negativos hacia los grupos minoritarios. En esa dirección, que supone serios replanteamientos conceptuales, una educación multicultural<sup>37</sup> dio paso a la educación intercultural hace tres décadas, en parte como respuesta a las críticas formuladas a la multiculturalidad debido a que no encaraba de manera firme cuestiones asociadas con la discriminación racial y la modificación de sus bases, que permiten la reproducción del rechazo y la denigración de miembros de culturas diferentes por los grupos dominantes (Calvo, 2003a, b). En una dirección distinta, el modelo de la interculturalidad reconoce que las culturas son dinámicas y portadoras de cambio, reconocimiento a partir del cual se aspira a construir canales que faciliten el encuentro de valores compartidos por las diversas culturas y que hagan viable la convivencia intercultural (Colectivo Amani, 2004, p. 46).

El reto para la escuela en las sociedades modernas consiste en el desarrollo de capacidades para la incorporación desde una perspectiva inclusiva de la diversidad. Con el propósito de poner en práctica una política promotora de la interculturalidad, se sostiene que resulta preciso, por un lado, formular estrategias encaminadas a eliminar aquellas condiciones que reproducen discriminación y exclusión y, por otro, fomentar relaciones entre culturas en un marco de interacción, intercambio y cooperación (Colectivo Amani, 2004, p. 47). En esa dirección, es pertinente la observación de Terrén (2004a) acerca de que la diversidad cultural debería ser entendida como “un fenómeno global que debe ser abordado localmente” (p. 13), puesto que las relaciones interculturales solo pueden ser construidas, de manera específica, en las particulares condiciones del encuentro entre alumnado inmigrado, segunda generación de inmigrantes y autóctonos que se produce en un espacio determinado que, en el caso del objeto de investigación que aquí interesa, resulta el ámbito educativo.

A la vista de las propuestas formuladas desde el enfoque de la educación intercultural es de interés reflexionar acerca de concepciones y prácticas educativas actualmente vigentes en la escuela, tarea que debería conducir a aceptar la necesidad de cambios que contribuyan a hacer de la escuela un espacio para la construcción de un nuevo tipo de “ciudadanía multicultural” (Terrén, 2003, p. 264). A partir del enfoque de Adler (1982, p. 300), que plantea la trascendencia que ha de tener en el futuro de las sociedades globalizadas la constitución de un nuevo tipo de persona, Terrén desarrolla esa propuesta que designa como persona multicultural a aquel sujeto cuyos puntos de vista, actitudes y comportamientos se orientan más allá de patrones de la propia cultura de origen.

---

<sup>37</sup> Acerca de los debates sobre las formas de entender la educación multicultural desde la antropología educativa, puede consultarse García, Pulido y Montes (1999).

*“La persona multicultural porta atributos y características que la preparan para convertirse en facilitador y catalizador de los contactos entre las diferentes culturas. Las variaciones y flexibilidad de su identidad permiten a la persona multicultural colocarse en una variedad de contextos y ambientes sin hallarse totalmente encapsulado o alienado en una particular situación”.*

(Adler, 1982, p. 403-404) (Traducción propia).

La complejidad que acarrea a la realidad educativa un nuevo individuo, portador de bagajes culturales diversos, obliga a reconocer la urgencia de contar con una educación intercultural que habrá de valerse de nuevas formas de comunicación intercultural. Al atender a la perspectiva de Adler, de que el individuo multicultural ha de contar con mayores habilidades psicológicas adaptativas para el establecimiento de nuevas relaciones con otras culturas, debe notarse que también la escuela habrá de contar con mejores recursos para hacer efectiva la comunicación intercultural, entendida ésta como aquella que se basa en la capacidad de individuos de diferentes culturas de crear y recibir mensajes entre sí (Adler, 1982, p. 409).

*“Si el concepto clave de los años setenta fue el de igualdad –la igualdad de oportunidades–, después de la crisis ha sido sustituido por el de diversidad. Hoy en día casi todo el mundo está de acuerdo en considerar que la diversidad es consustancial a la educación, que todas las personas son diferentes y que no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es ya una realidad absolutamente natural, legítima y habitual. Pero no todas las diversidades merecen ser respetadas y estimuladas: algunas de ellas deben ser combatidas, porque no son sino desigualdades, expresión de relaciones injustas entre las personas”.*

(Besalú, 2002, p. 37).

La educación intercultural<sup>38</sup> ha constituido una propuesta encaminada a situar las diferencias culturales de los individuos que participan en la comunidad educativa como eje articulador de las relaciones y actividades educativas. Aspira a la construcción de la convivencia en el marco de la diversidad cultural. Es una respuesta educativa de perspectiva enriquecedora que apunta a la puesta en marcha de medidas dirigidas a favorecer la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias y la capacidad de negociación, para atender a las necesidades e intereses de los recién llegados sin menoscabar los propios de los autóctonos (Colectivo Amani, 2004; Eurydice, 2004; Aguado, 2003; Aguado, Gil y Mata, 2005). Poner en práctica una educación intercultural significa formar tanto al alumnado como al conjunto de actores del centro educativo en una “competencia cultural madura”, entendida ésta como un conjunto de actitudes y

---

<sup>38</sup> Debe prestarse atención al señalamiento hecho por Aguado, Gil y Mata (2005, p. 31), respecto a lo que no es educación intercultural: programas específicos que aíslan a determinados grupos –como ocurre en las clases compensatorias–, celebraciones esporádicas como las “semanas interculturales” o los “días gastronómicos” y las referencias a “los otros”. Todas estas formas de encapsular la diferencia, impidiendo precisamente que este hecho impregne la vida cotidiana y las relaciones en la escuela, evitan la posibilidad de mejorar el conocimiento real del otro.

aptitudes que los habilite para establecer y desarrollar relaciones en una sociedad multicultural (Jordán, 2001, p. 49).

Aunque la educación intercultural se levanta como una propuesta dirigida a promover el cambio en el sistema educativo, encuentra un conjunto de limitaciones, entre las que destaca el escaso conocimiento que de ella se tiene en el medio docente. Algunos autores han señalado que el poco conocimiento de la literatura especializada sobre estos temas en el medio educativo podría explicarse porque la antropología aún no tiene el peso que han cobrado la pedagogía y la psicología en la producción del conocimiento aplicado en el campo educativo (Franzé, 2008, p. 113). Otros autores han criticado duramente las formas y las actitudes con las que el profesorado encara la educación intercultural –sin modificar comportamientos que tienden a privilegiar al alumnado autóctono en desmedro de los recién llegados–, a partir del poco interés que despierta en los docentes la formación continua y permanente en esas áreas, mientras se generan graves contradicciones entre un discurso políticamente correcto y unas prácticas educativas poco oportunas (Colectivo IOÉ, 1995; Jordán, 2001; Besalú, 2002). En dirección distinta, se ha propuesto un marco de comprensión para las actitudes docentes:

*“Entre las paradojas y contradicciones de la educación intercultural destacan que se achaque a la desmotivación o falta de formación docente la práctica sesgada de la interculturalidad, que se vea reducida a la realización de actividades puntuales y folclóricas, y no se tome demasiado en consideración que los docentes se encuentran inmersos en una estructura burocrática que les exige por una parte expedir títulos, es decir, clasificar a las personas, y por otra, cumplir el proyecto intercultural. De forma que lo que hacen (el tópico ‘hacen lo que pueden’) responde de forma lógica a la situación contradictoria en la que se encuentran”.*

(Samper y Garreta, 2007, p. 378).

Dado que en los últimos veinte años la producción teórica y la investigación en torno a la interculturalidad han sido relativamente abundantes, parece llamativo que no exista demasiado conocimiento en torno a la materia. A comienzos de los años noventa, las primeras iniciativas –como las del Colectivo IOÉ, que se hizo cargo de la elaboración del Informe sobre la Educación Intercultural en España (CIDE, Colectivo IOÉ, 1992)–, se plasmaron en proyectos de investigación y en encuentros de investigadores que pusieron en el debate público el interés por estudiar tanto los patrones de incorporación del alumnado procedente de la inmigración como los alcances de la educación intercultural, sus estrategias, métodos y didáctica conducentes a tal incorporación. Desde una visión crítica, Terrén (2007b, p. 273) mostró que los discursos corrientes sobre la interculturalidad conducen a una forma de educación que intenta incorporar a los recién llegados o a sus hijos como nuevos ciudadanos, sin tener en cuenta las tensiones derivadas de los significados que para ellos tiene la sociedad de acogida.

Se requiere, pues, no perder de vista los riesgos que enfrenta la educación intercultural. Terrén (2001) señala dos de esos riesgos: uno, que “el reconocimiento de los particularismos étnicos” pudiera convertirse en una “forma culturalista de naturalizar la segregación”, y, dos, que “el acopio de un buen repertorio de respuestas aprendidas ‘políticamente correctas’, revele un cambio en la superficie sin cambios auténticos en el



ámbito de las relaciones educativas” (p. 26). De estos riesgos podrían ser fácilmente portadores los comportamientos del profesorado, las administraciones, los equipos de apoyo y los jóvenes que hoy participan como “mediadores” en los programas de convivencia que en España se hallan en etapa experimental en centros educativos privados, concertados y públicos.

En 2007 se introdujo la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía que, entre otros propósitos, busca constituirse en una vía metodológica para el abordaje de la interculturalidad en el ámbito escolar. Ha sido formulada en seguimiento de las recomendaciones del Consejo de ministros del Consejo de Europa en 2000, para dirigirse principalmente a la población escolar adolescente que asiste a la ESO. El objetivo general de la asignatura<sup>39</sup> propende la formación de personas íntegras y libres, respetuosas del cumplimiento de deberes y derechos cívicos, para alcanzar una ciudadanía activa, solidaria y respetuosa de las diferencias. Se persigue que los jóvenes realicen el aprendizaje de la convivencia en una “sociedad plural y globalizada”<sup>40</sup> con respeto a los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. La propuesta plantea que los centros deben crear las condiciones para que exista un clima de convivencia en los centros educativos y en las aulas, donde se respeten las normas, se promueva la participación de todos en la toma de decisiones y se facilite la asunción de responsabilidades y deberes individuales.

### **2.3. PROGRAMAS PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE**

Un estudio del Proyecto EFFNATIS<sup>41</sup> demostró que la mayoría de los países de la Unión Europea no se habían preparado para la recepción de la población de origen inmigrante como tampoco, una vez arribada la población procedente de la inmigración, se había pensado las políticas ni el diseño de planes para la incorporación de la nueva población asentada en los países. En la medida en que las personas recién llegadas al país receptor encuentran trabajo, se instalan en una vivienda y realizan paulatinamente el aprendizaje de las competencias lingüísticas básicas, podría pensarse que se encaminan a construir las bases para su incorporación. Sin embargo, según las conclusiones del estudio EFFNATIS, la problemática de la incorporación empieza a plantearse con la llegada de los niños y adolescentes al sistema educativo. Un conjunto de preguntas aparece entonces, al pensar en el diseño de los planes de incorporación: ¿En qué idioma deben seguir las actividades escolares?; ¿En qué tipos de escuelas deben escolarizarse?; ¿Cuál debe ser su rendimiento escolar?; ¿Cómo deben ser ayudados por el sistema?; ¿Qué efectos tiene la presencia de niños de origen inmigrante sobre el alumnado nativo? (EFFNATIS 2001, p. 84-90).

---

<sup>39</sup> Creada por el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, la materia está organizada en dos bloques: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que se imparte en alguno de los tres primeros cursos de la ESO, y Educación ética-cívica, que se imparte en el cuarto curso de la ESO.

<sup>40</sup> Consultar <http://www.e-torredabel.com/leyes/Eso-Loe/educacion-para-la-ciudadania-Eso.htm>

<sup>41</sup> Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective.

*“Las crecientes dificultades de integración social, la incidencia de la exclusión y de la segregación y las limitaciones en la movilidad social de ciertos colectivos de origen inmigrante, han centrado los esfuerzos políticos y los estudios en tres áreas fundamentales –el logro educativo, la incorporación laboral y la identidad. La cuestión de la integración, la cohesión social y la adhesión e identificación de los jóvenes de origen inmigrante con sus países de residencia se ha instalado en definitiva en primera línea en la discusión académica y política”.*

(Aparicio, 2007, p. 92).

De esa manera, la incorporación de la población de origen inmigrante y, en particular, la de los segmentos de población más vulnerables –como son niños y adolescentes– se ha convertido en motivo de preocupación que se ha manifestado en los debates entre los países miembros de la Unión Europea, como se ha señalado anteriormente. Las políticas para la incorporación de los inmigrantes que han adoptado los Estados europeos se hallan respaldadas en el Tratado de Ámsterdam, que entró en vigor en mayo de 1999, y cuyas premisas fundamentales establecen el compromiso de la Unión Europea de proteger los derechos de los inmigrantes, con el propósito de garantizar la igualdad y la prevención de la discriminación cultural y étnica. Los resultados efectivos de tales políticas formalmente compartidas han sido, sin embargo, otros:

*“Aunque las respuestas de las administraciones han sido muy desiguales en lo que se refiere a la celeridad para tratar el asunto, los tipos de acogida han terminado pareciéndose en los diferentes países y regiones. Esta similitud es quizá explicable por mantener una concepción parecida al tipo de escuela de los países receptores de migrantes: escuelas fuertemente monoculturales y que no admiten y menos aún gestionan con facilidad la diversidad cultural. Esa primera acogida comienza con la adscripción de estos ‘nuevos escolares’ al grupo de aquellos que necesitan algún tipo de compensación educativa, todo ello basándose de manera implícita en la teoría del déficit”.*

(García, Rubio y Bouachra, 2008, p. 312).

A pesar de que las experiencias resultan muy variadas según países, las políticas de incorporación de la población escolar ejecutadas por un grupo de ellos, con larga experiencia en la materia, son tomadas como modelos por otros, que cuentan con experiencia sólo reciente como sociedades receptoras. En este segundo grupo de países, en el que se encuentra España, continúa el debate respecto de las formas más adecuadas para la incorporación de la población escolar, con el propósito de adaptar políticas y programas a las propias realidades (Eurydice, 2004, p. 3). Al mismo tiempo, la presencia de la población educativa de origen inmigrante es utilizada, en ocasiones, como excusa para justificar las debilidades y falencias o los pobres resultados del sistema educativo:

*“Justificaciones instrumentales serían aquellas que remiten a las dificultades de cumplir con los objetivos curriculares cuando en las aulas se concentran alumnos cuyo dominio de la (s) lengua (s)*

*autóctona (s) así como de otros conocimientos instrumentales básicos se encuentra sensiblemente por debajo de la media, obstáculos que parte del alumnado inmigrante implica para el óptimo desarrollo de las prácticas de atención a la diversidad”.*

(Alegre y Subirats, 2007, p. 12).

En España cada comunidad autónoma establece las medidas convenientes para contribuir a la incorporación de la población escolar de origen extranjero (Op. cit., p. 13-14). En las comunidades autónomas se han ensayado diversas formas de intervención, que van desde la enseñanza del idioma castellano hasta los planes de acogida y de incorporación del alumnado inmigrante. Pero las líneas de acción han incluido, entre otros, programas de diversificación curricular, programas de educación compensatoria, programas de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado, programas y planes diversos de convivencia intercultural, planes de lengua y cohesión social, programas de convivencia escolar, etc.; todos ellos dirigidos a la generación de condiciones adecuadas para la incorporación del alumnado procedente de la inmigración<sup>42</sup>.

Otros planes del gobierno han servido también de marco para la formulación de distintas iniciativas que se desarrollan en el sistema educativo o están a cargo de entidades no gubernamentales de la sociedad civil. En ese conjunto destacan el Plan de Acción Global en materia de juventud 2000/2003, que fuera promovido desde el Instituto de la Juventud, y el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010), que ha considerado a la juventud y a los menores de edad procedentes de la inmigración dentro de las áreas de actuación, para privilegiar la atención hacia aquellas situaciones de extrema vulnerabilidad que pudiesen conducir al riesgo de exclusión social.

Sin embargo, algunos trabajos han mostrado que en la mayoría de los centros educativos no se cuenta con planes de acogida y de acompañamiento del alumno de familias de origen inmigrante, que faciliten la comprensión de las normas y del funcionamiento del sistema educativo (Delpino, en prensa). Pareciera que se tiende a confundir un plan de acogida con el programa de educación compensatoria o con el plan de acción tutorial. Según Bueno y Belda (2005, p. 206),

*“En la mayoría de centros no existe un plan de acogida y acompañamiento del alumno inmigrante. Se realizan prácticas más o menos voluntarias por parte de algunos profesores, pero que no constituyen en sentido estricto un plan estructurado que vincule al centro con esta práctica. En general los profesores confunden el plan de acogida con el programa de compensatoria o el plan de acción tutorial, manifestando en el transcurso de las entrevistas su interés por saber más sobre el tipo de procedimiento que reconocen desconocer”.*

---

<sup>42</sup> Un minucioso trabajo realizado por Ana Madarro ha mostrado los diversos programas que existen en las comunidades autónomas. Consultar [http://www.redligare.org/IMG/pdf/informe\\_acogida\\_integracion\\_educativa\\_alumnos\\_inmigrantes\\_iberamerica.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/informe_acogida_integracion_educativa_alumnos_inmigrantes_iberamerica.pdf)

Varios autores han dirigido la atención al papel que el profesorado tiene en la incorporación de las minorías étnicas y los grupos procedentes de la inmigración (González y Chamorro, 2002; Carrasco (s/f); Terrén, 2003; Ponferrada, 2007; Franzé, 2008). De una parte, entre un sector de los docentes no termina de asumirse la diversidad cultural como un hecho que enriquece las relaciones sino que se percibe como una realidad problemática y de difícil manejo, es decir, como un obstáculo. Con frecuencia se encuentran docentes con “buena voluntad” pero ésta resulta insuficiente si no se cuenta con formación específica para atender la diversidad (Jordán, s/f, p. 16). De otra parte, hay un sector de profesorado que no tiene claridad respecto a las formas en las que debe entenderse la incorporación de la población inmigrada. En un estudio realizado en 2007 en Salamanca, un profesor al ser entrevistado acerca de los indicadores con los que mediría la integración del alumnado inmigrado respondió: “no lo había pensado” (Delpino, 2008b, p. 96-99).

La incorporación del alumnado inmigrado requiere de conceptos claros desde los que sea posible diseñar planes coherentes y dotados de operatividad, más allá de objetivos que traduzcan buenas intenciones. Las condiciones para que los planes sean puestos en práctica necesitan el concurso de un amplio repertorio de actores, desde las autoridades nacionales y de las comunidades autónomas, hasta los/as docentes de cada centro educativo y las familias de autóctonos e inmigrantes. El carácter de transversalidad que la interculturalidad debe tener en la práctica cotidiana de las escuelas resulta de urgente puesta en marcha. Sin la capacidad para concretar el objetivo de la incorporación del alumnado diverso en actividades específicamente interculturales, en el desarrollo de actitudes abiertas, cualquier plan o programa será insuficiente. Si esto no se consigue, la gestión de las situaciones que se presentan en las relaciones entre pares en las aulas adolecerá de estrategias adecuadas, y por otro lado, se afronta el riesgo de desatender potencialidades y necesidades particulares tanto del alumnado inmigrado, como del alumnado de segunda generación de familias de origen inmigrante y del autóctono.

## CAPÍTULO 3

### CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Las imágenes que los medios de comunicación refuerzan con frecuencia en la opinión pública refieren una expansión de comportamientos antisociales en las escuelas. Al poner en circulación noticias sobre hechos –aislados pero impactantes– de violencia entre iguales, de acoso escolar<sup>43</sup>, de discriminación racista y xenófoba contra grupos vulnerables, así como de agresiones a la propiedad institucional e individual, y de indisciplina y agresiones al profesorado, los medios construyen y refuerzan constantemente en la población la sensación de falta de disciplina y autoridad en los centros educativos. Pese a que esos hechos reales podrían no ser representativos de lo que es en realidad la vida escolar, no deben dejar de considerarse aquellas situaciones que en ocasiones revelan un alto grado de conflictividad en las aulas. Se trata de situaciones que, al tiempo que ponen a prueba las competencias cognitivas, los recursos emocionales del alumnado y las capacidades institucionales y formativas del profesorado, cuestionan las posibilidades de desarrollar la convivencia escolar.

Convivir entraña conflictos. Las relaciones entre pares en las aulas no se hallan exentas de conflictos y, en consecuencia, estos permean las dinámicas cotidianas de la convivencia entre individuos. Compartir un mismo espacio en el ámbito escolar y participar en actividades comunes, teniendo intereses diferentes, ocupando posiciones sociales distintas, proviniendo de diferentes orígenes nacionales, sociales y culturales, y portando diversos sistemas de valores –entre muchos otros elementos de diferenciación–, es el marco en el que se producen regularmente manifestaciones de discrepancias y desavenencias entre el alumnado. A los tipos de conflictos más frecuentes y a las formas que adoptan su resolución concurren factores de carácter individual, social e institucional. No obstante que muchos de esos factores que inciden en los conflictos suelen no pasar desapercibidos para las partes implicadas, con frecuencia resultan de difícil manejo para un sector del alumnado al no contar este con competencias emocionales y cognitivas para hacerles frente.

En este capítulo se define la conceptualización sobre el conflicto; en particular, se presta atención a las perspectivas analíticas que toman en cuenta el conflicto entre pares. Interesa destacar aquellos factores que suelen incidir tanto en los conflictos entre pares en las aulas como en los ciclos en los cuales se desenvuelve la dinámica de los conflictos. Se presenta entonces un acercamiento a tipologías de conflictos más frecuentes entre pares en el aula.

El capítulo pone de relieve los rasgos de la etapa adolescente<sup>44</sup> gracias a los cuales los jóvenes se ven expuestos a experimentar diversos conflictos, para resaltar

---

<sup>43</sup> En la literatura internacional se utiliza el término *bullying*, que algunos trabajos en castellano también utilizan.

<sup>44</sup> Dado el objeto de investigación y la opción metodológica, se eligió trabajar con el universo de alumnado de edades consideradas dentro de esa etapa de desarrollo.

aquellos factores que concurren a explicar los conflictos más frecuentes entre pares en el aula. Entre aquellos conflictos más notorios en la adolescencia destacan tradicionalmente la pugna consigo mismo y las tensiones derivadas de sus relaciones con el medio. Respecto de estas últimas, la adolescencia también implica hoy en España, como se ha resaltado, encarar la convivencia con otros adolescentes que provienen de orígenes diferentes.

Interesa destacar las peculiaridades que este contexto confiere al conflicto con el otro. Las experiencias en el medio renovado que hoy encara el alumnado en la escuela resultante de la inmigración obligan a prestar atención a aquellos nuevos aspectos a través de los cuales los adolescentes afirman ahora la construcción de las identidades. En consecuencia, se privilegia el abordaje de los conflictos en su dimensión socio-cultural, y aquellas actitudes y comportamientos que muestran encuentros y desencuentros en la relación entre diferentes grupos étnicos, entre mayorías y minorías. Finalmente, en el capítulo se describen y examinan los fundamentos conceptuales de los programas de resolución de conflictos y las estrategias que han sido propuestas para el fortalecimiento de la convivencia en los centros educativos.

### 3.1. EL CONFLICTO

El conflicto es intrínseco a la condición humana y resulta constitutivo de las interacciones sociales en la vida cotidiana (Girard y Koch, 1997, p. 47; Cascón, 2000a, p. 58; Rozemblum de Horowitz, 2007, p. 113). En términos sencillos, “Un conflicto es una situación de diferencia de criterio, de intereses o de posición personal ante una situación que afecta a más de un individuo” (Ortega y Mora Merchán, 1998, p. 47).

Cuando se examina un conflicto en profundidad, se advierte que se trata de situaciones en las que las personas entran en oposición debido a incompatibilidades en metas y objetivos o en torno a los medios para alcanzarlos, sea porque en realidad los de unos y otros son diferentes o porque resultan percibidos como tales (Elster, 1997; Entelman, 2002; Torrego, 2003; Alzate, 1998). El conflicto resulta, al mismo tiempo, un proceso dinámico en el que se refleja la inadecuación entre las expectativas albergadas por los sujetos y sus posibilidades concretas para alcanzarlas en un medio social en constante cambio (Entelman, 2002, p. 173; Allen y otros, p. 748). De acuerdo a los postulados de la teoría de la reproducción<sup>45</sup>, los conflictos son resultantes de las posiciones que ocupan los individuos en la estructura social y económica y de las necesidades individuales de los seres humanos al hacer uso del ejercicio de su libertad (Heller, 1977, p. 222).

Los desacuerdos acompañan las interacciones personales (Adams y Laursen, 2001, p. 97) pero, al mismo tiempo, ponen a prueba las capacidades de los individuos en el manejo de las situaciones derivadas de ellos. Las diferencias de criterio ponen en

---

<sup>45</sup> La teoría de la reproducción, respaldada en los postulados epistemológicos de la teoría marxista, logró convertirse en la década de los años setenta en una de las corrientes importantes dentro de la sociología de la educación. Una de las influencias del marxismo está presente en su concepción acerca de la vida social, que debía ser interpretada no simplemente por la explicación que los sujetos hacen de ella, sino por las profundas causas que suelen no ser conscientes (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1986, p. 30).

contraste intereses y puntos de vista personales en tanto el asunto afecta a más de un individuo, como también a miembros de distintos grupos (Ortega y Mora-Merchán, 1998, p. 47, Crary, 1998, p. 75), y han de constituirse en bases fundamentales para el desarrollo de los conflictos. De esa manera, como en un círculo cerrado, la inevitabilidad del conflicto será condición fundamental de la propia existencia porque todos los seres humanos vivimos en conflicto (Girard y Koch, 1997; Alzate, 1998; Entelman, 2002).

*“El conflicto consiste en un enfrentamiento o choque intencional entre dos seres o grupos de la misma especie que manifiestan los unos hacia los otros una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, y que, para mantener, afirmar o restablecer el derecho, tratan de romper la resistencia del otro, usando eventualmente la violencia, la que podría llevar al aniquilamiento físico del otro”.*

(Entelman, 2002, p. 45).

En efecto, en ocasiones los conflictos provienen de comportamientos intencionados de parte de personas o grupos que manifiestan hostilidad hacia otros, y corresponden a determinadas necesidades del individuo o del conjunto (Cascón, 2000a, p. 59, Jung, 1982, p. 89; Colectivo Amani, 1995, p. 216). En el plano consciente, los individuos entran en competencia en un proceso caracterizado por la escalada de tensiones como reflejo de las desavenencias. En otras situaciones, la ocurrencia del conflicto puede corresponder a procesos inconscientes, aunque se hallen influidos por la constatación o la presunción de discrepancias entre intereses o formas para el logro de determinadas metas.

Al incorporarse terceros en el conflicto, a aquellos factores desencadenantes iniciales se suman otros que hacen más compleja la dinámica del conflicto (Van de Vliert, 1981, p. 515). En aquellos conflictos generados entre grupos diversos se ponen en juego las valoraciones que los sujetos tienen respecto de su propio grupo. De ese modo, cuando un grupo deviene en competidor, los sujetos adoptan actitudes y comportamientos que revelan menosprecio y subvaloración del otro grupo. En cambio cuando otro grupo resulta percibido como aliado, en consecuencia, se asegura la mejora de las valoraciones respecto de aquel (Bass y Dunteman, 1963, p. 19).

Cascón (2000a) advierte acerca de aquellos casos, que usualmente son identificados como conflictos y, según él, son simplemente “pseudo-conflictos o conflictos latentes” (p. 59). Se trata de determinadas actitudes o comportamientos efectivamente portadores de discrepancias, por las que los sujetos no se sienten en pelea ni ven razón alguna que justifique un enfrentamiento. Los conflictos latentes se refieren, pues, a intereses, necesidades y valores que los sujetos no perciben como contrapuestos a los propios, no obstante que esas divergencias existen. El hecho de no enfrentar esas divergencias, sea porque los individuos no las identifican como tales o porque las evitan debido a no contar con herramientas para el enfrentamiento de las diferencias, genera en sí mismo condiciones que pueden en algún momento desencadenar la expresión abierta del conflicto (op.cit).

Un sector de trabajos producidos en los últimos años considera los conflictos desde su significación positiva, mientras otro sector de especialistas suele abordar los

conflictos desde su vertiente negativa. De manera errónea, a veces se entiende que las personas que se hallan en conflicto han de ser necesariamente portadoras de conductas agresivas, promotoras de situaciones de violencia y son capaces de llegar a tener comportamientos de índole destructivo<sup>46</sup>. Esta visión en negativo del conflicto ha conducido quizás a que un sector de los estudios acerca de conflictos en las aulas prestara más atención a conocer las conductas asociadas a formas diversas de agresión o maltrato (Ortega y Merchán, 1998; Jares, 2002; Díaz Aguado, 2001, 2006; Torrego, 2001).

*“El problema del conflicto radica en nuestras dificultades a la hora de reaccionar a él. Todos nos quejamos cuando se nos presentan contrariedades, pero, cuando el horizonte se despeja, por lo general somos capaces de reconocer que en cierta forma el conflicto nos ha fortalecido y ha enriquecido nuestra experiencia. No sólo recordamos las dificultades que tuvimos que desafiar, sino también lo bien que lo hicimos o la tenacidad con que perseveramos en algunos momentos”.*

(Muldoon, 1998, p. 38).

La mayor parte de la literatura disponible define al conflicto como una situación de enfrentamiento debido a las discrepancias entre posiciones que expresan intereses, necesidades, aspiraciones o valores contrapuestos. Aquellos autores que sitúan al conflicto en una vertiente positiva señalan que el conflicto debe considerarse como un proceso que supone construcción, creatividad y crecimiento. El conflicto ha de tener funciones y valores positivos porque evita el estancamiento personal; se considera que todo conflicto estimula el interés y puede convertirse en la base de cambios tanto personales como sociales en un proceso que, además, ha de contribuir a la construcción de identidades grupales y personales (Girard y Koch, 1997, p. 88; Colectivo Amani, 1995, p. 216; Jares, 2002, p. 82).

El conflicto no es en sí mismo el problema sino que este reside en las dificultades para encararlo o en las respuestas adoptadas frente a él, porque no siempre determinadas actitudes o comportamientos resuelven el conflicto sino que en ocasiones contribuyen a agudizar las desavenencias (Muldoon, 1998, p. 38). En esa misma línea, debe reconocerse que una política educativa no debería tratar de propiciar la prevención del conflicto sino, más bien, de propiciar el aprendizaje de formas para afrontarlo y resolverlo de manera adecuada, esto es, que sus resultados sean compatibles con la convivencia. Desde esta perspectiva, resulta de suma importancia, en el trabajo docente, asumir el conflicto como promotor del cambio y el crecimiento personal y social (Colectivo Amani, 1995, p. 216), de una manera que los docentes acaso no han sabido encontrar: *“El alumno o la alumna en conflicto es alguien que ha traspasado al proceso de escolarización todas sus tensiones adolescentes, sin que desde la escuela hayamos tenido la habilidad de desviarlas o canalizarlas”* (Funes, 2001, p. 37).

La construcción conceptual del conflicto supone una tarea sumamente compleja, en la medida en que, al mismo tiempo que compromete diversos ámbitos de la psicología

---

<sup>46</sup> El estudio del Síndic. El defensor de les persones (2006) encontró que el alumnado que participó en el estudio establecía claramente las diferencias entre conflictos, por una parte, y comportamientos de acoso y maltrato entre iguales, por otra (citado por Barceló y Funes, 2006, p. 54).



de los individuos, resulta portador de determinaciones sociales. En todo conflicto se hallan implicados afectos, actitudes, valores, cogniciones, comportamientos, experiencias, posiciones ocupadas en la estructura social, etc. Entelman (2002, p. 49), al señalar como uno de los rasgos del conflicto las incompatibilidades reales entre sujetos o las percepciones que los sujetos tienen acerca de esas incompatibilidades, destaca que el significado del conflicto se halla a expensas de las maneras en las que opera la subjetividad de los sujetos. En parte, esto significa que el conflicto se basa en episodios portadores de elementos críticos que no siempre resultan asequibles a la comprensión de los sujetos envueltos en el conflicto (Shantz, 1987, p. 285).

Tratándose específicamente del ámbito escolar, al origen de los conflictos concurren factores de carácter institucional y normativo que generan condiciones propicias para su ocurrencia. A esos elementos se suman los de índole individual, esto es, aquellos referidos a las características psicológicas, sociales y culturales de los sujetos. Ambos grupos de factores asignan rasgos específicos al complejo proceso que siguen los ciclos del conflicto y a las formas que adopta la resolución del mismo.

En el plano de los factores de índole institucional y normativo, varios autores se refieren a los mecanismos mediante los cuales los centros educativos encaran las normas de convivencia, la desafección del alumnado, la indisciplina, los comportamientos disruptivos y el ejercicio de la autoridad (Etxeberria, 2001; Díaz Aguado, 2001; Marchesi, 2005; Uruñuela, 2006; Vaello, 2006). La escuela, además de la familia, es el lugar responsable de que el joven adquiera ciertas habilidades que resultan cruciales en el manejo de conflictos y búsqueda de soluciones:

*“El aula es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socio-emocionales, entre otras. La falta de competencias cognitivas se plasma en bajos resultados académicos, mientras la falta de competencias socio-emocionales se materializa en la aparición de conflictos, generalmente interpersonales, que normalmente acaban reflejados en las quejas manifestadas por escrito por los profesores en forma de partes o amonestaciones disciplinarias. No se puede hablar por lo tanto por separado de rendimiento académico y de convivencia: forman parte de un único currículo”.*

(Vaello, 2006, p. 83).

Los estudiantes llevan a sus relaciones interpersonales en el aula valores predominantes en el grupo familiar y social, y además ponen en juego condiciones emocionales y criterios morales en relación con el respeto de las normas y de valores como la igualdad, el respeto al otro y a la autoridad, adquiridos en el seno de sus familias (Asarnow, 1983; Berkowitz y Rothman, 1984; Fontana, 2000; Acock y Demo, 1999, Etxeberria, 2001; Ararteko, 2009). Etxeberria (2001, p. 127) sostiene que un sector importante de alumnos reflejan en las aulas los conflictos que viven en sus familias, muchos de los cuales revelan pautas sociales que fomentan la xenofobia, el sexismo, el racismo y la intolerancia, temas en los que nos detendremos más adelante.

Desde otra vertiente analítica se sostiene que la mayoría de los conflictos en las relaciones interpersonales en el aula ponen en evidencia la ausencia de competencias socio-emocionales, como son la falta de respeto al otro, la desmotivación, la agresividad

y falta de control de las emociones, la ausencia de límites y la excesiva permisividad en la que los individuos han sido formados en sus familias. Al lado de estas características hay que resaltar el hecho de que en algunos centros educativos no se cuenta con los resortes institucionales para el manejo de tales situaciones (Etxeberría, 2001, p. 128; Vaello, 2006, p. 83; Berkowitz y Rothman, 1984, p. 98).

Entre aquellos factores que concurren al estado emocional, la inseguridad, la baja autoestima y la (in)capacidad de adaptación de chicos y chicas en un grupo de pares, destacan los rasgos que adquieren los conflictos en el marco de las relaciones entre padres e hijos en las familias y, además, aquellos que los adultos tienen entre sí (Cummings y otros, 2006, p. 148; Barber, 1994, p. 385). Esas condiciones familiares afectan las formas en las que los sujetos ajustan su relación con el medio (Acock y Demo, 1999, p. 642). Cascón (2000b), además, señala que durante el proceso del conflicto también cobran importancia las formas en las que se equilibra el poder entre los sujetos, las imágenes que tienen unos de otros, los niveles de comunicación que se establecen entre las partes y la capacidad reflexiva de los implicados y del grupo para identificar los aciertos y los errores en las relaciones (p. 64).

En el proceso que siguen los conflictos en las relaciones interpersonales confluyen diversos elementos correspondientes al llamado ciclo del conflicto: el tema, la iniciación, la intensidad, la resolución y los resultados (Laursen y Collins, 1994; Shantz, 1987). Como si se tratara de una obra de teatro, en el conflicto los desacuerdos siguen una estructura secuencial en el que uno desempeña el papel de protagonista y otro el de antagonista. Ambos actores ponen el tema del conflicto y complican el acercamiento al tema, con lo que dan inicio al conflicto; posteriormente ocurren acciones que son reflejo de interpretaciones que incrementan la crisis del conflicto; finalmente, las partes arriban al encuentro de una resolución del mismo (Adams y Laursen, 2001, p. 98). A lo largo de este proceso, la intensidad que alcanza el conflicto proviene de la magnitud de los medios y de los recursos de poder puestos en juego por los sujetos en pugna para alcanzar sus objetivos (Entelman, 2002, p. 166).

El poder –que ha sido definido por diversos autores (Giddens, 2005; Bourdieu, 2002) como el elemento perverso de las relaciones humanas y del funcionamiento de la sociedad– refiere a la sumatoria de las habilidades individuales o de los miembros de un grupo para alcanzar sus metas o mantenerlas más allá de sus intereses. El poder trasciende las fronteras de edad, género, clase y etnia, e impregna las relaciones entre los sujetos para situar a unos en el rol de dominadores (superiores) y a otros como dominados (inferiores). El poder constituye un factor trascendental en todas las relaciones interpersonales pero tiene un valor significativo con ocasión de su incidencia tanto en el incremento del conflicto como en la resolución del mismo (Mayer, 1987, p. 75). La mayoría de los conflictos en la sociedad se desenvuelven por las necesidades de los individuos de tener acceso al control del poder.

### **3.2. TIPOLOGÍAS DE CONFLICTOS EN LAS RELACIONES EN LAS AULAS**

Existe una diversidad de aproximaciones analíticas que definen los conflictos en función de las causas que los generan, de los niveles de relación en los que se

manifiestan y de las consecuencias que producen. Proponerse contar con una tipología aproximativa acerca de los diversos conflictos en las relaciones entre pares en el aula obliga a reconocer las dificultades para la elaboración de una tipología que alcance a ser suficientemente abarcadora de la variedad de conflictos, debido a la complejidad de las relaciones interpersonales. Entre esas dificultades se hallan dos elementos esenciales del conflicto: por una parte, los conflictos constituyen procesos dinámicos en constante mutación y, por otra parte, las características que adoptan los conflictos se hallan influidas tanto por factores de índole individual y de índole institucional como por los contextos histórico-sociales en los que se enmarcan las interacciones sociales.

Una clasificación propuesta por Alzate Sáenz de Heredia (1998) resulta útil para entender la complejidad de aquellos componentes individuales presentes en los conflictos. Este autor presenta una sugerente tipología de los conflictos, basada en las aportaciones de autores como Morton (1973) y Moore (1994), que toma en cuenta cinco tipos de conflicto como los más frecuentes en las relaciones entre iguales: de relación, de información, de intereses, de valores y estructurales. Los conflictos de relación son aquellos surgidos a partir de estereotipos, estéticas, percepciones falsas, emociones y conductas negativas, así como debido a problemas en la comunicación entre individuos. Los conflictos de información aparecen con ocasión de la ausencia, la tergiversación o la mala interpretación de información por parte de un individuo o grupo de individuos. Los conflictos de intereses son generados desde una lucha por la satisfacción de necesidades incompatibles; en este caso, debe distinguirse entre la incompatibilidad efectiva y la interpretación de esa satisfacción como incompatible, que responde a la valoración que el individuo o grupo de individuos hacen de una circunstancia. El individuo puede entrar en disputa con otro simplemente en cuanto supone que esa persona tiene intereses que contrarían el logro de sus metas. Los conflictos de valores se definen como aquellos referidos a la confrontación de sistemas de valores y creencias que se plantean como discrepantes o que los individuos perciben como tales (Torrego, 2001). Finalmente, los conflictos estructurales corresponden a las “estructuras opresivas de las relaciones humanas”, en las que la posición social de los sujetos ubica a unos como dominantes y a otros en situación de dominados (Alzate, 1998). Del conjunto de estos conflictos, dice el autor:

*“Todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y la cuestión no es eliminar o prevenir el conflicto sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones salgamos enriquecidos de ellas”.*

(Alzate, 1998, p. 15 )

Por su lado, Cerezo (1999) llama la atención sobre los conflictos de rol, derivados de las formas en las que el individuo entiende las funciones que le compete cumplir y cuando el sujeto pretende asumir más o menos funciones de aquellas que en verdad le corresponden. Además, el autor identifica como conflictos de personalidad a aquellos derivados de las necesidades manifiestas de los individuos y de sus habilidades concretas para atenderlas en el marco del respeto a las normas institucionales (Cerezo, 1999, p. 75-76).

Otras tipologías, enfocadas a los conflictos en las aulas, ponen atención a la especificidad de los conflictos derivados de la confrontación entre los valores culturales y las expectativas del alumnado y sus familias, y las posibilidades reales que los individuos encuentran en los centros educativos para satisfacerlas (Cerezo, 1999, p. 75; Ortega y Mora-Merchán, 1996, p. 10). La brecha entre unas y otras puede llegar a generar grandes dosis de frustración en los individuos, que se incrementa debido a las carencias o la falta de competencias emocionales y de aprendizaje para el manejo de expectativas. Casamayor (1998, p. 19-21) propone una tipología acerca de los conflictos más recurrentes en los centros educativos, que da cuenta de las condiciones personales y emocionales de los sujetos, de las competencias y habilidades con las que cuentan, y de los valores y criterios vigentes en los centros educativos para el manejo de la dinámica institucional. Los conflictos más frecuentes en las relaciones en el ámbito escolar, propuestos por este autor, son: de relación, de rendimiento, de poder y de identidad.

Los conflictos de relación ocurren en dos planos: en primer lugar, entre pares y, en segundo lugar, entre alumnado y profesorado; con frecuencia este tipo de conflictos se expresa mediante actitudes y conductas “peyorativas y de desprecio” que llegan a manifestarse como agresiones verbales y físicas (Casamayor, 1998, p.19). Para Viñas (2004), son conflictos que comprometen aspectos afectivos de los individuos, en razón de lo cual resultan de difícil control (p. 27). Los conflictos de poder, según Casamayor (1998, p. 21), provienen de aquellas tensiones presentes en algunos grupos o en relaciones interpersonales, que se generan por la prevalencia de liderazgos negativos que inducen a actuaciones caracterizadas por la arbitrariedad en las relaciones.

Al referirse a las posiciones que ocupan los individuos en una relación de conflicto, Casamayor menciona los conflictos de identidad que explican aquellas actitudes de reserva y rechazo o los comportamientos cargados de agresividad, que suelen expresar malestar en el ataque a objetos y mobiliario o el causar molestias a los compañeros. Estos comportamientos pueden deberse a problemas emocionales de los individuos, derivados de contextos familiares problemáticos (Smith, 1991, p. 246), o a un tipo de estudiante educado en contextos familiares excesivamente permisivos, donde no se le ha fijado claramente los límites (Etxeberría, 2001, p. 127; Ararteko, 2006, p. 32). Más específicamente, otros autores han explicado algunas de estas actitudes en el marco de modelos de conductas antisociales, generadas en ambientes familiares caracterizados por la ausencia de normas y la carencia de roles paternos de contención (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989, p. 330). Tales comportamientos acarrear tensiones en las relaciones entre pares en las aulas, al incidir o reforzar algunas conductas que atentan contra el aprovechamiento educativo.

Finalmente, los conflictos de rendimiento se encuentran directamente relacionados con la motivación, el interés y los esfuerzos del alumnado; responden a las actitudes de “pasividad, apatía y parasitismo” entre un sector de alumnado desmotivado por las actividades educativas (Casamayor, 1998, p. 21). Viñas (2004, p. 27) sostiene que esos conflictos de rendimiento suelen ocurrir cuando el alumno no ha alcanzado resultados aceptables, y observados desde otra perspectiva, surgen cuando la tarea del profesor no favorece el aprendizaje de los alumnos.

*“El profesorado suele concebir al alumno como incapaz de tener autorregulación, o lo que es peor, que éste sólo quiere burlar las*

*normas y a la autoridad, incapaz de diferenciar entre el bien y el mal, para lo que está el profesor. Es decir, como el alumno no puede tomar decisiones, hay que dárselo ‘todo hecho’, donde lo único que les queda es aceptar lo que les manden y además interpretarán la disidencia como un reto a la autoridad y no como expresión de puntos de vista o de necesidades personales divergentes”.*

(Funes, 2008, p. 16)

Varias de las conductas antes citadas han sido examinadas recientemente por diversos estudios que han puesto el foco de atención en el acoso escolar, la victimización, el maltrato entre iguales y el clima escolar (Sindic. El defensor de les persones, 2006; Ararteko, 2006; Avilés, 2006; Observatorio estatal de la convivencia, 2008). Los estudios realizados por Dan Olweus en Noruega y Suecia, durante las décadas de los años ochenta y noventa, han sido considerados pioneros en la investigación sobre acoso escolar y demostraron que acoso y maltrato entre iguales en los centros educativos eran comportamientos que habían alcanzado significación al haber permeado las interacciones personales (Whitney y Smith, 1993, p. 23).

Agresiones verbales –como insultos, burlas y hablar mal de otros– y agresiones físicas –como golpes o daños a la propiedad personal– se hallan dirigidas a causar daño a otros y pueden responder a factores de índole familiar, social y mediático que inciden en la violencia (Smith, 1991, p. 243; Avilés, 2006, p. 32); en mayor medida, ocurren de manera reiterada entre chicos y chicas que asisten a la secundaria (Whitney y Smith, 1993, p. 13; Díaz Aguado, 2006a, p. 3). Gracias a los estudios sobre el maltrato entre pares, se ha identificado la edad y el género como variables de diferenciación: los varones de mayor edad, dentro del grupo de estudiantes de secundaria intermedia, son con mayor frecuencia protagonistas de esos comportamientos (Whitney y Smith, 1993, p. 23; Fontana, 2000, p. 21, 28). Los varones se ven más envueltos que las chicas en agresiones físicas mientras ellas lo hacen con mayor frecuencia en formas de agresión verbal y formas indirectas como la exclusión (Whitney y Smith, 1993, pp. 21-22)

Las conductas de la mayoría de aquellos estudiantes considerados como agresores, que se valen de la prepotencia y llegan a usar violencia, no sólo pueden ser consideradas dentro de las categorías del acoso, sino que, además, corresponden a una necesidad de controlar el poder y dominar a otros (Cerezo, 1999, p. 133; Ortega y Mora-Merchán, 1998, p. 47). Sin embargo, estudios de Olweus (1979, p. 871) destacaron que aquellos comportamientos altamente agresivos de los varones –que no son exclusivos de los púberes ni de los adolescentes– no debían explicarse solo como reacciones a determinadas situaciones ni considerarse como respuestas directas a ciertas condiciones de la vida escolar. Dos factores resultan relevantes al explicar los comportamientos agresivos como los de acoso: las condiciones de la escuela y el papel de los pares en las relaciones entre adolescentes (Pellegrini, 2002, p. 161). De acuerdo a la perspectiva de este autor, algunos individuos que luchan por alcanzar el liderazgo y reconocimiento dentro del grupo pueden llegar a desarrollar conductas agresivas.

*“En la propia escuela, la agresividad aparece en situaciones como las del juego rudo y turbulento, la autoafirmación y la defensa de los propios derechos, las riñas, las peleas, los enfrentamientos y la confrontación, las discusiones o, incluso, los conflictos, entre otras*

*situaciones. Son los propios individuos los que deben usar elementos reguladores en esas situaciones para que la agresividad sea eso y no otra cosa”.*

(Avilés, 2006, p. 54).

En la expresión de los diversos conflictos en las relaciones entre pares se muestra el peso que las habilidades relacionales y comunicativas y el sistema de valores de los individuos alcanzan en sus interacciones sociales. Desde esta comprensión, Torrego (2001, p. 24) propone una tipología de conflictos en la que distingue conflictos de relación, de intereses y de valores. En los conflictos de relación –también explicados por el autor como de comunicación–, el detonante principal del conflicto es el deterioro del vínculo entre los individuos y son los problemas de comunicación los que alimentan tal deterioro. Los conflictos de necesidades –también denominados de intereses, por Torrego– tienen en la base situaciones en las que necesidades o intereses individuales resultan enfrentados, o los sujetos así creen percibirlo. Este autor define los conflictos de valores –preferencias y creencias– como aquellos casos donde los individuos confrontan sus discrepancias en torno a maneras de comprender la realidad. La importancia de esta última categoría de conflictos no es menor: las interacciones entre pares en el aula ponen en juego hábitos sociales, sistemas de control del poder de unos sobre otros pero, fundamentalmente, modelos de valor (Ortega y Mora-Merchán, 1996, p. 13). Al hallarse en contraposición creencias y valores de vida de los individuos, se desencadenan estos conflictos de valores, que en ocasiones podrían hallarse en la base de otros tipos de conflictos.

Comprender las manifestaciones de diversos tipos de conflictos en las relaciones entre pares requiere, complementariamente, prestar atención a los factores que afectan el clima escolar. Varios autores han llamado la atención acerca de las repercusiones de la ocurrencia frecuente de conductas disruptivas<sup>47</sup> que, por una parte, afectan la participación y el aprovechamiento de las actividades educativas y, por otra parte, comprometen los grados de cohesión grupal (Whitney y Smith, 1993; Fontana, 2000; Marchesi, 2005; Vaello, 2006).

Urruñuela (2006, p. 20) subraya que las conductas disruptivas resultan en sí mismas también un tipo de conflicto, dado que al poner en peligro la concreción de la tarea educativa, enfrentan a los alumnos entre sí y al profesorado con el alumnado. Los protagonistas de estas conductas molestas, que buscan también ser el foco de atención de profesores y alumnos, suelen ser frecuentemente estudiantes portadores de problemas emocionales y con dificultades de rendimiento académico, como ha sido señalado por varios de los autores citados; como se ha visto, Casamayor tipifica de manera particular estos comportamientos en la categoría de los conflictos de rendimiento (ibídem).

*“Muchos de los problemas de comportamiento en la clase son consecuencia directa de las emociones negativas que los niños reciben de la escuela en su conjunto. El fracaso reiterado en el aula deja al*

---

<sup>47</sup> Uruñuela (2006, p. 21) destaca como conductas disruptivas: causar molestias a los compañeros, hablar en voz alta cuando el profesor explica algún tema, hacerse el gracioso, mostrar actitud pasota, provocar ruidos, moverse mucho, etc.

*niño con una comprensible sensación de hostilidad y rechazo hacia la educación formal, y debido a que estos sentimientos interfieren a su vez en su capacidad de cooperar con los nuevos conocimientos que se introducen constantemente, tienden a quedarse cada vez más y más rezagados y experimentan una mayor sensación de fracaso”.*

(Fontana, 2000, p. 41).

La existencia de dinámicas institucionales que no garantizan un clima escolar propicio para la convivencia y que, en particular, obstaculizan el logro de las metas educativas, favorece la constitución de un sector de estudiantes proclives a hallarse con mayor frecuencia en situaciones de conflicto. Se ha señalado que los comportamientos disruptivos ocurren, por un lado, como consecuencia del aburrimiento y de actividades educativas consideradas sin sentido por el alumnado y, por otro lado, debido al papel desempeñado por el profesorado (Síndic. El defensor de les persones, 2006, p. 115). En ocasiones, el profesor puede constituirse en generador activo de esas dinámicas al no innovar contenidos ni metodologías educativas o al convertirse en un actor pasivo, que no interviene en la modificación del escenario escolar.

Según Ponferrada y Carrasco (2008, p. 9), los comportamientos disruptivos pueden entenderse como formas de respuesta a métodos repetitivos, tradicionales, que pretenden el aprendizaje memorístico de ciertos contenidos, en los que no existen retos educativos novedosos y frente a los que el alumnado ha perdido toda motivación; de acuerdo a estas autoras la disrupción puede considerarse como una reacción ante comportamientos institucionales calificados por ellas como formas de violencia institucional<sup>48</sup>. El alumnado –en particular de los centros privados donde los estudiantes perciben mayor apertura para expresar sus quejas– pone en cuestión tanto la profesionalidad del profesorado como los métodos pedagógicos utilizados<sup>49</sup> (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 9; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008, p. 45; OECD, 2009, p. 220).

Un clima escolar caracterizado por la frecuencia de conductas disruptivas, sin medidas coherentes que garanticen la disciplina, interfiere en los resultados educativos del alumnado (OCDE, 2009, p. 222). En el contexto en el que ocurren estos comportamientos, destaca el papel del profesorado que, en ocasiones, resulta portador de rasgos autoritarios al valerse del castigo para imponer sus criterios (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 17). A ese cuadro se suma un entorno de cambios como los ocurridos en los últimos años en una escuela española receptora de inmigración; en ese clima podría hallarse un sector del profesorado que, al no contar con recursos y habilidades cognitivas y emocionales, se siente desarmado frente a la mayor diversidad entre el

---

<sup>48</sup> De acuerdo a Ponferrada y Carrasco (2008, p. 6), diversos mecanismos escolares pueden producir segregación y exclusión del alumnado, al establecer claras jerarquías entre los individuos y los grupos. Esa forma de violencia afecta de manera desfavorable a unos y puede también ser beneficiosa para otros.

<sup>49</sup> Resultados del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia confirman estas percepciones: 67% del alumnado consideraba que “solo algunas clases” despiertan el interés del alumnado. Las opiniones más negativas de los estudiantes respecto del “comportamiento general de alumnado en clases” constriñen notoriamente con las de los profesores. Los alumnos señalan que escuchan y se esfuerzan en algunas clases; la mayoría del profesorado contrariamente dice que la atención y esfuerzos de los estudiantes se dan en la “mayoría o en todas las clases” (Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008, p. 70).

alumnado, como ha sido anotado en el capítulo anterior; por esa vía, los centros pueden llegar a convertirse en espacios de exclusión que desencadenan distanciamiento entre el alumnado (Ricart i Masip, 1999, p. 72).

### 3.3. EL CONFLICTO EN LA ADOLESCENCIA<sup>50</sup>

Asomarse al conocimiento de aquellos elementos que inciden en los conflictos entre adolescentes requiere tener en cuenta los aspectos más relevantes de esta etapa, debido a que constituye un proceso especialmente complejo en la vida del individuo. La adolescencia resulta un periodo fundamental en la formación del individuo para hacerse adulto (Dolto, 1990). Se convierte en un periodo puente o “bisagra” –en cuanto supone el abandono de patrones y estilos infantiles con el objetivo final de consolidar una identidad de individuo adulto– porque constituye la fase crucial de transición entre la infancia y la adultez (Blos, 1981).

Ese proceso de cambios al que se halla expuesto el adolescente implica vivencias que, en conjunto, permiten adscribir el atributo de “crisis” a este periodo del desarrollo humano (Erickson, 1974; Coleman, 1985). Sin embargo, la crisis no debe entenderse exclusivamente como ruptura sino también como compromiso, porque en la construcción de su identidad el sujeto pasa a definir sus maneras de ser y estar en su relación con el medio (Marcia, 1980, p. 161).

*“Hay algunos periodos en la vida de los individuos que son más importantes que otros para alcanzar cambios en la estructura de la identidad. La adolescencia parece ser uno de esos. Es un periodo de transición crucial en la adquisición de competencias cognitivas –en las que se incluyen las habilidades para pasar de lo concreto a la abstracción–, la adquisición de los criterios morales, y el reconocimiento de los deberes y la capacidad de razonar sobre los valores trascendentes del ser humano; en alcanzar preocupaciones y aspiraciones que servirán como orientaciones para la organización de la historia propia, de las habilidades, de los defectos y de las metas”.*

(Marcia, 1980, p. 160) (Traducción propia).

En sentido estricto, se trata de un momento crítico debido a que el niño debe renunciar a elementos constitutivos de su personalidad: por un lado, su cuerpo infantil; por otro, la mayor parte de su sistema de creencias, actitudes y comportamientos que, hasta este momento, le habían resultado útiles en su vida cotidiana, aunque provenían principalmente del mundo en el que fue socializado; un mundo que fue creado, fundamentalmente, por los adultos. Dado ese antecedente, la adolescencia supone atravesar una “crisis normativa”, correspondiente a la tensión entre el abandono de las reglas que tuvo hasta entonces y el esfuerzo por desarrollar las propias. Esta “crisis”, recuerda Coleman (1985, p. 77), constituye un componente normal y necesario en el

---

<sup>50</sup> Este apartado no pretende un abordaje exhaustivo de los diferentes tipos de conflictos en la etapa adolescente, sino que aspira a mostrar aquellos elementos relativos a la función estructurante que el conflicto tiene en la formación de la identidad del adolescente.



desarrollo psicológico de todo individuo: crecer, madurar, para finalmente constituirse en sujeto adulto con rasgos particulares que lo distinguen de otros adultos.

El individuo que atraviesa este periodo se asume como un ser único, individual e irrepetible; de allí que esta etapa también se defina como el “segundo proceso de individuación” (Blos, 1981, p. 14), en el que cobra importancia medular, como misión esencial del adolescente, la consolidación de su identidad. Este proceso supone las dificultades de alcanzar un sentimiento integrador, en el sentido de que “el joven debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro, entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él” (Erickson, 1974, p. 71).

De esta manera, el chico y la chica organizan sus comportamientos, pensamientos, actitudes y emociones en función de superar exitosamente esta etapa, con vistas a la consolidación de una identidad que, como se ha señalado antes, lo constituye en un sujeto particular. La complejidad de la etapa está dada por el hecho crucial de que “El desarrollo de la identidad del individuo no sólo requiere la noción de estar separado de los demás y ser diferentes de ellos, sino también un sentimiento de continuidad de sí mismo y un firme conocimiento relativo de cómo aparece uno ante el resto del mundo” (Coleman, 1985, p. 36-37).

En el proceso de búsqueda de la consolidación de una identidad propia, el adolescente se convierte, repentinamente, en un ser díscolo y conflictivo, que necesita romper con su pasado infantil que él asocia fundamentalmente al hogar familiar y a las figuras parentales. De este modo, el chico y la chica rechazan y se rebelan, enfática y enérgicamente, ante todo aquello que interpretan como límite de su derecho de libertad y autonomía. En ocasiones, intentará comportarse de una manera que expresa como objetivo primordial diferenciarse del mundo de los adultos, para reafirmarse en los rasgos que lo identifican con un mundo propio del ser adolescente. Blos (1981, p. 170) subraya que: “muy pronto el ejercicio de la autoridad parental es condenado por el joven como autoritarismo y anticuada intolerancia”.

Esta faceta de rebeldía y conflictividad resulta el punto de quiebre donde el adolescente encuentra un bastión importante para la construcción de su identidad. El adolescente experimenta estas vivencias como si se tratase de un nuevo poder adquirido: ha dejado de ser el niño dependiente de los padres a quienes debía ciega obediencia. Al plantarse frente a los padres y a sus demandas, el chico y la chica se sienten con relativo poder y, en consecuencia, adquieren la seguridad necesaria para salir al mundo adulto –a otro mundo adulto que sí reconocerá como propio– y desenvolverse allí a plenitud y con independencia. Esos comportamientos, además, se hallan teñidos por el egocentrismo que es un rasgo característico en esta etapa de desarrollo (Elkind, 1967).

*“Una consecuencia del egocentrismo adolescente es que, sea un hecho real o sea una situación social que considera amenazante, la persona joven anticipa las reacciones de las otras personas hacia él. Esas anticipaciones, sin embargo, están basadas en la premisa de que los otros lo admiran o lo critican, tal como él hace consigo mismo. En ese sentido, entonces, el adolescente se encuentra continuamente elaborando o reaccionando a una audiencia imaginaria. Es una*

*audiencia porque el adolescente cree que él será el foco de atención; y es imaginaria porque, en la verdadera situación social no es exactamente así (al menos él inventa que es así). La construcción de la audiencia imaginaria estaría presente, en parte al menos, en una amplia variedad de conductas y experiencias adolescentes”.*

(Elkind, 1967, p. 1030) (Traducción propia).

Coleman (1985, p. 112) subraya que un rasgo esencial del adolescente consiste en el dramático cambio en su relación con la autoridad (padres, profesores, etc.). Así, para padres y adultos en general –el profesorado, en particular– no resulta una tarea sencilla lidiar con sujetos que, de un momento a otro, han pasado a ser individuos rebeldes y desafiantes. Resulta probable para el adulto hallarse ante la tentación de “llamar al orden” al adolescente mediante el ejercicio del autoritarismo. Quizás alguno considere adecuado establecer una relación de camaradería como si de pares se tratase, en el intento de eliminar jerarquías, renunciando así al “riesgo” de constituirse en un referente de autoridad. En este punto el adolescente puede llegar a sentirse desubicado al enfrentar comportamientos extremos del adulto: el autoritarismo irrespetuoso o la permisividad laxa. Erikson, al referirse al primer tipo de comportamiento, sostiene que el adolescente, al sentir que el medio intenta limitarlo de manera demasiado radical en cualquier forma de expresión, “puede llegar a resistirse con la fuerza salvaje de los animales que de pronto se ven obligados a defender sus vidas, porque en la jungla social de la existencia humana un individuo no puede sentir que está vivo si carece de un sentimiento de identidad” (Erikson, 1974, p. 106).

Con respecto al otro extremo, el comportamiento adulto excesivamente permisivo, Blos afirma que:

*“con su exagerado deseo de simpatizar, al avenirse a esta dicotomía el adulto elude el conflicto generacional. Cada vez que confraterniza con el adolescente, borra las cuestiones generacionales, intrínsecas y esenciales, y transa. Los jóvenes perciben esta actitud del adulto que se dice comprensivo e igualitario como una renuncia a la vez bienvenida y decepcionante”*

(1981, p.18).

Ni uno ni otro extremo resultan saludables a la construcción de la identidad del adolescente (Blos, 1981). El adulto debe hallarse en capacidad de ejercer con equilibrio una autoridad que supone el establecimiento de límites y restricciones ante las que el adolescente, inevitablemente, debe rebelarse. En este marco, debe reconocerse el conflicto como un elemento clave en el desarrollo de la personalidad del adolescente. La transición adolescente de la dependencia a la independencia entraña conflictos, aunque, de acuerdo a Coleman, tampoco debe exagerarse la importancia que este asunto tiene para el desarrollo adolescente (1985, p. 102).

Desde distintas fuentes (Erikson, 1974; Coleman, 1985) se ha subrayado que el afrontamiento exitoso de los conflictos en la vida adolescente debe servir al joven para ayudarlo a ser un individuo psicológicamente sano, libre y seguro de sí mismo. Esa construcción de la identidad se realiza de un modo complejo:

*“La identidad tiene que ver con lo igual y lo diferente, con lo personal y lo social, con lo que tenemos en común con unas personas y lo que nos diferencia de otros. Si la identidad personal confiere significado al yo, la identidad social garantiza ese significado y, además, permite hablar del ‘nosotros’ en el que uno se puede refugiar para estar a salvo; permite, incluso, sacudirse las ansiedades de un ‘yo’ que, de otra manera, resultaría precario e inseguro”.*

(Onghena, 2005, p. 63).

Sin embargo, en el caso particular del adolescente procedente de la inmigración, varios elementos añadidos por su condición de inmigrado vienen a trabar sus competencias y habilidades para encarar los conflictos en relación con su nuevo medio. En el caso de estos adolescentes inmigrados, la construcción de su identidad adopta rasgos distintos a los del proceso seguido por el adolescente autóctono, debido a la tensiones adicionales que aquellos deben resolver como producto de la crisis de pertenencia entre ser de aquí o de allá, y los conflictos derivados (Terrén, 2007a, p. 201; Delpino, 2008c, p. 10; García, 2010, p. 139).

Entre la población de origen inmigrante, un ámbito de conflictos en su relación con el medio proviene de que jóvenes y niños están instalados en un mundo en el que el sistema de valores vigente otorga reconocimiento al éxito, del modo prevaleciente en los modos de vida de los autóctonos, al tiempo que asocia el desprestigio y la marginalidad a los grupos pertenecientes a las minorías.

*“Varios factores complican el proceso de formación de la identidad entre los jóvenes de las minorías. Los conflictos de valores que existen entre las culturas, la carencia de modelos de roles adultos con los cuales identificarse, y la falta de referencias culturales específicas acerca de cómo la familia encara estas condiciones. La preponderancia de los estereotipos negativos acerca de las minorías en general constituye también un factor contraproducente en la adquisición sólida del sentido de sí mismo”.*

(Spencer y Markstrom-Adams, 1990, p. 303)

(Traducción propia).

Suele ocurrir que un sector de hijos e hijas de familias inmigrantes –como también puede ocurrir entre los llamados de segunda generación de familias inmigrantes– rechacen valores y patrones de vida de sus familias, con el manifiesto propósito de adoptar las costumbres de la sociedad que les acoge (Baráibar 2005, p. 65; Spencer y Markstrom-Adams, 1990, p. 296). No es sorprendente esta opción, dado que, como ha sido señalado ampliamente por la literatura (Erikson, 1974; Coleman, 1985; Marcia, 1980), el proceso de construcción de la identidad implica que el adolescente pase necesariamente por un alejamiento del hogar familiar y por la búsqueda de nuevos espacios y elementos de identificación. En sentido contrario, también puede ocurrir que el adolescente inmigrado opte por construir su identidad en abierto conflicto con la sociedad de acogida, cuyos valores declara rechazar, según veremos más adelante.

El caso específico del adolescente llegado a la sociedad de acogida puede así constituirse en origen de un rango variado de conflictos: algunos entre minorías<sup>51</sup> en las escuelas, otros entre los alumnos de origen extranjero y los autóctonos, y otros correspondientes a la diversidad de conflictos en el núcleo familiar (Berry, 1997, p. 13; Suárez-Orozco, 2003, p. 4; Buriel y De Ment, 1997, p. 169).

Los procesos de aculturación conducen a que sectores de jóvenes procedentes de la inmigración, al alejarse de los patrones culturales de origen, se vean envueltos en comportamientos difusos o contradictorios que ilustran algunas de las tensiones propias del tránsito de adaptación a la sociedades de acogida. Resultados de varios estudios (Berry, 2008; Bacallao y Smokowski, 2005; Portes y Rumbaut, 2005) han mostrado que descendientes de las comunidades latinas en Estados Unidos manifiestan complejas crisis de identidad en la medida en que la aculturación conlleva diversas dificultades, que resultan expresadas en bajos logros educativos, problemas de salud mental, conductas sexuales de riesgo y conflictos en las relaciones con los padres, entre otras.

Diversos autores (Brandon, 1991; Qin-Hilliard, 2003; Berry, 1997; Ponferrada, 2007), han destacado las particularidades en el proceso de construcción de identidades entre las chicas de familias procedentes de la inmigración. Las experiencias escolares, las formas de comunicación y de relaciones entre pares, creadas por la institución escolar, afectan el curso de tal proceso. Se señala que la variable de género tiene un peso importante en el proceso de aculturación de los jóvenes (Berry, 1997, p. 22). Por una parte, las chicas pueden hallarse expuestas a tener más dificultades que los varones debido a que la sociedad de acogida las enfrenta a roles y modelos más distanciados –que los correspondientes a los varones– de aquellos prevalecientes en sus familias y en las sociedades de origen. Por otra parte, los padres, al hallarse expuestos a esos cambios de roles de género, tienden a apoyar en mayor medida la educación de las chicas, si bien mantienen exigencias y controles más estrictos con las hijas que con los hijos en las actividades fuera del hogar. De acuerdo a Qin-Hilliard (2003, p. 92) ese control paterno puede incidir en beneficios escolares entre las chicas, al recortar su exposición al medio. Parece demostrarse que ellas tienen actitudes más positivas frente a los estudios que los chicos. En otro trabajo (Delpino, 2008, p. 90) señalé que las chicas de origen latinoamericano recibían opiniones más positivas del profesorado español acerca del compromiso asumido por ellas frente a los estudios, tal como otros autores han encontrado al examinar discursos y actitudes del profesorado frente a la educación de las minorías de origen inmigrante (Hayes, 1992; Suárez-Orozco, 2003; Qin-Hilliard, 2003; Colectivo IOÉ, 2006).

### 3.3.1. CONFLICTOS CON “EL OTRO”

En un escenario social en mutación, como el experimentado en los años recientes, la escuela española se modificó drásticamente tras la recepción de niños y adolescentes provenientes de orígenes socioeconómicos y culturas distintas, como ha sido señalado antes en este trabajo. La escuela cumple entonces un papel fundamental, en primer lugar, como espacio extraordinario de socialización para el nuevo alumnado, en patrones de

---

<sup>51</sup> En España destacan los grupos pertenecientes al colectivo gitano.

relación, valores, costumbres y normas de la sociedad de acogida. En segundo lugar, la escuela resulta el ámbito primario de contacto entre los de aquí y los de allá, para constituirse también en “un espacio de encuentro y, por lo tanto, de conflictos” (Terrén, 2001, p. 23). En ese entorno suelen ocurrir contactos caracterizados por encuentros y desencuentros, por distancias y cercanías, por miradas y expectativas diferentes acerca de aquello que los distintos sectores de adolescentes, así como también sus familias, depositan en la escuela y en los vínculos que allí establecen (Franzé, 2008, p. 126).

Adolescentes y niños de distintos orígenes participan, al igual que el alumnado autóctono, de un sistema educativo que –en el cumplimiento de la función de garante de la reproducción del sistema a través de la transmisión y formación en valores y patrones culturales compartidos por el grupo mayoritario– se convierte al mismo tiempo en escenario donde se multiplican las tensiones derivadas del choque cultural entre los de aquí y los de allá. A tal confrontación contribuyen, por una parte, la pretensión de la escuela de desarrollar destrezas y hábitos divergentes de aquellos saberes y habilidades que los jóvenes de la inmigración adquirieron en sus respectivos contextos socio-culturales (Grignon, 1993; Fernández, 1996; Terrén, 2001; Franzé, 2002) y, por otra parte, la existencia de mecanismos y prácticas que en los centros educativos reproducen condiciones de segregación y exclusión respecto del alumnado perteneciente a las minorías étnicas (Ogbu, 1987, p. 319; Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 19). Ambos factores tejen un entramado complejo en el que interactúan autóctonos y alumnado procedente de la inmigración, y donde la construcción de formas de discriminación intergrupales afecta el estado emocional de sus miembros (Lemyre y Smith, 1985).

El grupo de pares y la elección de las amistades, el estilo de vestir, la música, el empleo de las nuevas tecnologías, las actividades relacionadas con la vida social y el uso del tiempo libre, la formación educativa y los modelos a quienes admira, se han de convertir en claves fundamentales para la vida del adolescente. Con todos estos elementos, el chico y la chica tratan de dejar bien en claro quiénes son. Suele ocurrir con frecuencia que ese sentimiento de identidad se define en negativo, con base en lo que no se es o no se quiere ser. De este modo, aquel que viste diferente, que escucha otra música, que pertenece a otro nivel socio económico y cultural, que es de otro pueblo o pertenece a otra nacionalidad, pasa a ser “el otro”, del cual hay que diferenciarse a toda costa. Erikson llama la atención acerca de las respuestas posibles del adolescente en el proceso de definición identitaria, al señalar que:

*“Los jóvenes pueden llegar a ser extraordinariamente exclusivistas, intolerantes y crueles en la discriminación de los que son ‘diferentes’ por el color de su piel o por sus circunstancias culturales, sus gustos y sus aptitudes y, con frecuencia, por aspectos insignificantes de la ropa y los gestos, que han sido elegidos, de manera arbitraria, como los signos que identifican a un miembro del endo o del exogrupo”.*

(Erikson, 1974, p. 108).

Entre los jóvenes pertenecientes a las minorías étnicas, esos comportamientos adquieren un peso singular en la construcción de sus identidades porque tornan complicada la búsqueda primaria de elementos de identificación. En el ámbito escolar, los inmigrados aprenden a sustituir su propia autoestima por la estima que los otros le

guardan (Lerner, 1982, p. 356; Terrén, 2004a, p. 44). Además del contexto familiar, el medio social y el escolar influyen de manera extraordinaria en las imágenes que los miembros de las minorías étnicas tienen sobre sí mismos, influencia que repercute directamente en sus niveles de autoestima (Greene y Way, 2005, p. 171).

El espejo social a través del cual el adolescente de las minorías se siente percibido, valorado y evaluado por su entorno inmediato generalmente no proyecta reflejos positivos; más bien, está poblado por experiencias que exacerban las condiciones de vulnerabilidad del sujeto, aun en “el lenguaje no verbal, que conlleva muchos conflictos debidos a confusiones e incomprendiones: la suspicacia existente hace que cualquier expresión malinterpretada provoque el recelo e incluso un conflicto abierto” (Feixa, Porcio y Recio, 2006, p. 63). El adolescente es excesivamente sensible al impacto de esas imágenes en la construcción de su identidad, rasgo que lo lleva a adoptar determinadas posturas que pueden moverse en un espectro que va desde el rechazo hasta la adscripción mimética a valores y modelos de la sociedad de acogida (Suárez Orozco, 2000; Feixa, 2005; Delpino, 2007).

En un trabajo anterior (Delpino, 2008c, p. 11), al examinar las formas de expresión del conflicto de identidades en un sector de adolescentes de origen latinoamericano, destacué que las actitudes de rechazo hacia la sociedad de acogida iban de la mano de imágenes que reflejaban una idealización del país de origen. En este, algunos jóvenes se imaginaban aceptados y queridos –condición básica para el desarrollo de la autoestima–, mientras que sus sentimientos en relación con la sociedad de acogida reflejaban cierta sensación de vulnerabilidad; algunos de los entrevistados vivían como discriminación racial<sup>52</sup> ciertos comportamientos de rechazo por parte de los autóctonos, hacia aquellos considerados diferentes. Como resultado, incertidumbres y ambivalencias presiden la trayectoria hacia la construcción de identidades, realizada por aquellos jóvenes provenientes de la inmigración en un contexto que no sienten suyo.

Para enfrentar los estereotipos negativos, los adolescentes inmigrados adoptan comportamientos que demuestren que las percepciones resultan equivocadas. No obstante, la existencia de tales estereotipos lleva a algunos a vivir importantes dudas sobre sí mismos: su origen, su historia, sus valores y sus costumbres, y el papel que les compete cumplir en sus grupos familiares, en la escuela y en el grupo de pares. Una de las maneras en las que, en medio de tal situación, algunos jóvenes resuelven la construcción de sus identidades como respuesta a esas tensiones, según Suárez-Orozco (2003, p. 5), consiste en seguir un modelo de “lucha étnica”. El adolescente adopta entonces, como propios, costumbres y usos, mediante un proceso de mimetismo con la sociedad de acogida, con el objetivo de distanciarse de aquellos rasgos que lo identificaban con su grupo de origen. Entre aquellos que siguen ese modelo, un sector de adolescentes, en primer lugar, prefiere optar por la construcción de sus vínculos de amistad exclusivamente con autóctonos. En segundo lugar, también pueden centrar sus esfuerzos en alcanzar el éxito escolar porque constituirá no solo la vía de acceso a las oportunidades que han de garantizarle el ascenso social, sino que, fundamentalmente, lo

---

<sup>52</sup> Para la definición de discriminación racial, véase Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Consultar en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>

distanciará de sus grupos de referencias de origen, entre quienes el rendimiento escolar tiende a ser bajo.

Diversos autores (Arnett, 2002; Spencer y Markstrom-Adams, 1990; Suárez-Orozco, 2003), al referirse al peso que la globalización tiene en la construcción de las identidades, ponen el acento en la existencia de comportamientos y valores que han llegado a alcanzar dimensión global, dado que trascienden fronteras culturales, nacionales, étnicas y, en ocasiones, también sociales. El caso específico de los adolescentes de origen inmigrante muestra que estos cuentan con habilidades, que no tienen los adultos, para la búsqueda de información y la disposición a tener experiencias que trascienden los vínculos familiares. De ese modo se hallarán más abiertos a explorar aquello que tiene un halo de novedad (Arnett, 2002, p. 781).

De acuerdo a Carola Suárez-Orozco, los inmigrantes habrían de resultar portadores de comportamientos más acordes a un “espíritu global” en la medida en que se hallan expuestos a múltiples y constantes desafíos (2003, p. 1). Esta autora sostiene que la identidad construida a partir de un modelo bicultural pareciera ser la estrategia elegida para la construcción de la identidad en una perspectiva transnacional, en la que se vinculan elementos de la sociedad de acogida con otros de la sociedad de origen. Además, suelen mantener vínculos de afecto con las amistades que dejaron en sus países de origen, en lo que algunos autores han llamado relaciones transnacionales (Haikkola, 2011). Esa forma de identidad no implica verse obligados a elegir entre una cultura y otra, sino que incorpora elementos de ambas culturas.

Los jóvenes encaminados a la construcción de este tipo de identidad reaccionan frente al espejo social negativo para denunciarlo y resistirse a él; respetan la autoridad parental y son capaces de vivir cómodamente el contacto social tanto con personas del país de acogida como con las del país de origen. Además, participan de una tendencia que busca alcanzar el éxito académico, meta que resulta fundamental para la concreción de expectativas de ascenso social y, al mismo tiempo, sentir que se cumple con esfuerzos, sacrificios y expectativas de los padres. En ese escenario, el adolescente inmigrado tendrá menos conflictos tanto en sus relaciones con los padres como con los pares en su grupo escolar, a diferencia de la situación más conflictiva que corresponde a aquellos que optan por posiciones de rechazo a la sociedad de acogida o la de quienes adoptan comportamientos endogámicos (Suárez Orozco, 2003; Bacallao y Smokowski, 2005). La incorporación en este modelo “representa la habilidad para incorporar elementos de la cultura de la sociedad de recepción dentro de un repertorio funcional. [...] El individuo bicultural será capaz de responder a las exigencias de ambas culturas” (Miranda, Estrada, Firpo, 2000, p. 342) (traducción propia).

### **3.3.2. ACERCA DEL RECHAZO Y LA DISCRIMINACIÓN RACIAL**

El ámbito de las relaciones interétnicas resulta un espacio propicio para revelar actitudes de aceptación o de rechazo al otro. Al examinar el conflicto en la escuela española no debe perderse de vista el componente étnico en las relaciones concretas porque es un factor integrante de la subjetividad con la que se viven las relaciones por los sujetos implicados en ella (Terrén, 2004a; Greene y Way, 2005). La pertenencia étnica cobra especial relevancia al marcar los límites que grupos diferentes establecen entre sí,

demarcación que, por las razones examinadas antes, viene a cobrar significación especial durante la adolescencia.

En este trabajo, “pertenencia étnica” se entiende como el resultado de un proceso mediante el que los sujetos gestan y definen una identidad cultural que otorga sentido a su ser único. Esto es, la pertenencia étnica no equivale a la adscripción naturalizada a valores, símbolos y costumbres del grupo de referencia sino a una construcción cultural propia, que se manifiesta en las formas en las que se entiende quiénes somos, de dónde venimos, quiénes son los nuestros. Estos son los elementos que subyacen a una lógica de la etnicidad que mediante prácticas cotidianas se halla vinculada a grupos de referencia que determinan patrones de afiliación (Hall, 1992).

Las dinámicas sociales productoras de exclusión y creación de distancias sociales entre pares han sido examinadas recientemente por estudios hechos en España<sup>53</sup>, cuyos resultados confirman hipótesis poco alentadoras acerca de la escuela en el cumplimiento de una función integradora e igualitaria<sup>54</sup> (Fernández, Gaete, Terrén, 2008, p. 178). Estos investigadores encuentran que los estudiantes integrantes de minorías se encuentran poco “conectados” al resto de compañeros, se hallan más distantes del grupo y, al mismo tiempo, están más excluidos de él. Las percepciones subjetivas de distancia y exclusión social resultaban diferenciadas en actividades de juego y en aquellas en torno al trabajo educativo. El alumnado extranjero alcanzaba mejor integración en las relaciones de juego; no obstante, su puntuación de rechazo resultaba mayor que la de aceptación. En cuanto a la integración en el trabajo escolar, el alumnado autóctono revelaba actitudes endogámicas, quizás como respuesta a la presión académica porque, según los autores, resultaría difícil escoger a compañeros de origen extranjero, dadas sus posibles limitaciones lingüísticas y las distancias culturales; por su parte, las opciones de los extranjeros muestran que ellos no eligen a los nativos para ese tipo de actividades (op.cit., p. 176). A partir de estos datos parece demostrarse que el estatus del estudiante de origen extranjero era negativo dentro del grupo (op.cit., p. 166). La importancia de esta ubicación aparece reforzada por los resultados de algunos trabajos sobre cohesión estructural que revelan que la posición que los sujetos ocupan en la red de relaciones en el aula puede anticipar la (in)consistencia de los vínculos de afecto que se construye entre pares en la escuela (Moody y White, 2003).

El rechazo al diferente y la discriminación entre pares, por una parte, la exclusión y la segregación escolar, por otra parte, encubren sutilmente la prevalencia de la

---

<sup>53</sup> El estudio sociométrico realizado por Fernández, Gaete y Terrén (2008, p. 157) apuntó al conocimiento de los patrones de integración entre el alumnado autóctono y el procedente de la inmigración, para identificar las maneras en las que los factores étnicos regulan el contacto intercultural en la escuela. Entre las conclusiones del estudio destaca que la menor integración en el aula ocurre entre el alumnado magrebí y africano, en contraste con los europeos –tanto occidentales como orientales- y con los latinoamericanos – el alumnado asiático se hallaba subrepresentado en la muestra– (op.cit., p. 175).

<sup>54</sup> Otros estudios, al examinar la calidad de las relaciones en la convivencia escolar, encuentran que la mayoría del alumnado (88%) dice sentirse integrado en la escuela (Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008, p. 21). La frecuencia de ser insultados y ridiculizados a menudo es mayor entre el alumnado extranjero (22,1%) que entre los autóctonos (12,7%). Entre aquellos que se sienten aislados en el grupo escolar, el porcentaje de estudiantes de origen extranjero (18,7%) también dobla al de autóctonos que se sienten solos (9,3%), según la información de un estudio realizado en Cataluña (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 13).



discriminación racial en las interacciones entre pares, como también entre adultos y jóvenes en el ámbito escolar. En un escenario marcado por la diversidad, como es el de la escuela actual en el mundo moderno, las minorías –tanto étnicas como sexuales– se hallan expuestas a comportamientos portadores de prejuicios, discriminaciones y xenofobia<sup>55</sup>.

Varios autores (Spencer y Markstrom-Adams, 1990; Ogbu y Simons, 1998; Serra, 2002; Calvo, 2003; Ponferrada y Carrasco, 2008) han destacado que la escuela moderna mantiene dispositivos institucionales que reproducen exclusión y discriminación entre pares. En particular, el examen de las relaciones interétnicas en las aulas no admite calificarlas como solidarias porque los discursos de etnicidad que presiden esas relaciones, exacerban situaciones de conflicto y se utilizan para justificar, a la luz de las percepciones del alumnado, relaciones que refuerzan las desigualdades y tratos discriminatorios (Serra, 2003, p. 79). En la mayoría de los casos, se produzcan de una manera encubierta o abiertamente transparente, tales conductas deben leerse como formas de operación de la “estereotipia racialista” (Terrén, 2001, p. 54). Cuando las relaciones entre las personas se encuentran presididas por la distinción de las señas étnicas y raciales, esas diferencias resultan incorporadas en la conciencia de los individuos y de los grupos para determinar en cada caso el concepto del individuo y su estatus dentro de la comunidad (Park, 1939, p. 3). Entre otras formas de discriminación que fluyen en el medio escolar, subsisten prácticas culturalmente legitimadas en las que el discurso del profesorado refuerza actitudes homofóbicas, de abierto rechazo a la homosexualidad, que sitúan en condiciones de vulnerabilidad a aquellos muchachos que no muestran una identidad masculina tradicional (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 14).

*“El racismo, la xenofobia contra el extranjero, la discriminación contra los grupos minoritarios étnicos no es algo instintivo y biológico que tienen los seres humanos ante la presencia de ‘lo extraño y diverso’, sino que es una actitud aprendida, una creencia ideológica y un comportamiento cultural histórico; y en consecuencia, siempre cabe una socialización y educación en valores de solidaridad, respeto y de creencia igualitaria”.*

(Calvo, 2003, p. 159).

Un “nuevo racismo”, con pretensiones democráticas y negadoras de ser “racista” parece haberse instalado en discursos y prácticas que, para sus efectos, no consideran abiertamente a las minorías como inferiores sino como “diferentes” (van Dyck, 1985, p. 34). Esta observación apunta a la existencia de una realidad compleja que, por ejemplo, afecta la propuesta de educación intercultural que, como se mencionó en el capítulo segundo, apela al reconocimiento de las diferencias; tal discurso opera en un contexto de

---

<sup>55</sup> En años recientes, varios trabajos como el Informe RAXEN del Movimiento contra la intolerancia (2010), el del Observatorio estatal de la convivencia escolar (2008) y el estudio del Ararteko sobre Transmisión de valores a menores, dan cuenta de actitudes y comportamientos de rechazo entre sectores del alumnado autóctono hacia los extranjeros. El Informe RAXEN del Movimiento contra la Intolerancia señaló que, en el marco de la crisis económica, había aumentado el rechazo de los españoles hacia los inmigrantes. Sin embargo también presenta datos de un estudio realizado por INJUVE acerca de que el 91% de los jóvenes entrevistados consideraba positiva la inmigración y el 86% condenaba el racismo. Véase [http://www.ddooss.org/informes/Informe\\_Raxen.pdf](http://www.ddooss.org/informes/Informe_Raxen.pdf)

prácticas discriminatorias de base racista que pretenden justificarse como propias del reconocimiento de la diferencia y que, en definitiva, pueden socavar las bases de la convivencia y de la integración efectiva de la población procedente de la inmigración (Serra, 2002).

*“En el sistema del racismo los estereotipos, prejuicios e ideologías racistas explican por qué y cómo las personas tienen prácticas discriminatorias en un primer momento, por ejemplo, porque piensan que los ‘otros’ son inferiores (menos inteligentes, menos competentes, menos modernos, etc.) o que tienen menos derechos, o que ‘nosotros’ tenemos prioridad de obtener una vivienda o un trabajo. En gran parte estas creencias o ‘representaciones sociales’ que muchos de los miembros del endogrupo (blanco) dominante tienen sobre los inmigrantes y las minorías se derivan del discurso”.*

(van Dyck, 1985, p. 36-37).

La mayoría del alumnado de origen inmigrante parece ser muy crítica con los compañeros autóctonos cuando se identifica el factor del racismo como desencadenante de una mala relación. En ocasiones, los alumnos de origen extranjero reconocen ser tratados de forma abusiva y discriminatoria por los autóctonos, lo que propicia procesos de distanciamiento y una focalización de las relaciones entre los del mismo país de origen, que refuerza comportamientos endogámicos (Bueno y Belda, 2005, p. 222).

El modelo del nuevo racismo, expresado en formas concretas en las relaciones entre pares, no resulta interferido por el discurso de un sector de estudiantes que insiste en la ausencia de racismo en la dinámica de las interacciones entre autóctonos y extranjeros en los centros educativos. Claro está que nadie, o muy pocos, va a señalar que los inmigrantes pertenecen a una “raza inferior” –como solía hacer el viejo racismo– pero, a partir de los prejuicios y estereotipos sobre el diferente, se sitúa y se hace sentir al inmigrante en dicha inferioridad. Al lado de ese nuevo tipo de discriminación también existe, como han señalado Bueno y Belda:

*“un racismo activo que se proyecta sobre los jóvenes escolares, quienes ven cómo las promesas de un futuro más seguro y esperanzador con las que vinieron se estrellan contra el muro de la incomprensión y el desprecio. Además, manifiestan encontrarse doblemente dolidos: por ser tratados de este modo por los propios compañeros en el contexto escolar y por la sociedad adulta en general”.*

(Bueno y Belda 2005, p. 215)

No obstante que este nuevo racismo se revele nítidamente mediante prácticas y representaciones socialmente compartidas, en las que destacan desigualdades étnicas o raciales, parece soslayarse el peso que en este escenario mantienen las diferencias de género. Estereotipos, prejuicios y diversas formas discriminatorias a las que se hallan expuestas las mujeres pertenecientes a las minorías, no siempre aparecen nítidamente porque su realidad parece enmascararse en la etnicidad (Brah, 1992, p. 129). La posición de clase, además del género, debe servir para explicar aquellos comportamientos a los que los jóvenes de las minorías resultan expuestos en las relaciones interpersonales en el aula. Respecto de las respuestas que se registran en materia de género, hay quien sostiene

que, en un contexto de cambios en la posición social de las mujeres, no cabe sorprenderse de que una minoría de chicas adopten comportamientos negativos – considerados agresivos, antisociales y propios de los varones– como forma de imitar conductas del otro sexo (Fontana, 2000, p. 28). Para otros autores, la prevalencia de estereotipos sexistas tradicionales en las relaciones entre pares, puede conducir a que las chicas adopten comportamientos más dependientes de las imágenes negativas que las albergadas por los propios varones (Díaz-Aguado, Martínez, Martín, 2004, p. 145).

Los adolescentes forman grupos para respaldarse “no sólo formando pandillas y estereotipándose a sí mismos, a sus ideales y a sus enemigos” sino también para mostrarse a sí mismos, y mostrar a los otros, la capacidad de mantenerse fieles en un medio caracterizado por inevitables conflictos suscitados por los valores (Coleman, 1985, p. 108). Aunque, según algunos autores, la intolerancia del adolescente podría constituir una forma de defensa ante la pérdida de la identidad infantil, las necesidades de la convivencia escolar parecen exigir que tanto el adolescente autóctono como el perteneciente a minorías étnicas encaren en las aulas el desafío de ser tolerantes y respetuosos ante el diferente. Las actitudes favorables de respeto hacia el diferente generan posibilidades de construcción de relaciones de amistad de carácter intercultural. Desde los estudios psicosociales se ha enfatizado el peso crucial que las redes de amistad tienen en la construcción de la identidad, la consolidación de la autoestima y confianza en sí mismo en los individuos. La red de amistades en la adolescencia constituye una fuente fundamental como modelo, apoyo y asistencia en distintas facetas de la vida de los jóvenes, que, por lo demás, sufren paralelamente una pérdida desde que se hallan en proceso de autonomía e independencia de las figuras paternas (Crosnoe y Needham, 2004, p. 265).

### **3.4. RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS Y CONVIVENCIA. ASPECTOS CLAVES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

En el marco de cambios sociales intensos y de las exigencias planteadas a los sistemas educativos de las sociedades modernas, la resolución de conflictos y el aprendizaje de la convivencia en el ámbito escolar han resultado importantes objetos de atención de parte de una significativa variedad de especialistas<sup>56</sup>, con el propósito de incidir en la modificación de ciertas dinámicas escolares que atentan contra las buenas relaciones, la cohesión grupal y la inclusión social.

*“Aprender a convivir se refiere a que la escuela es el principal, sino único, escenario en que es posible encontrarse con y conocer al otro. Si queremos un espacio social cohesionado no queda más remedio que apostar por la convivencia con quienes son distintos a nosotros –justamente el mensaje universalista de la escuela pública, pero también de algunos concertados–”.*

(Feito, 2008, p. 140)

---

<sup>56</sup> Dentro de la amplia variedad de especialistas, pueden distinguirse las aportaciones realizadas por los estudios etnográficos y por los trabajos de sociología de la educación, psicología educativa y evolutiva. En conjunto, han ofrecido un bagaje de conocimiento que ha servido para la producción de propuestas y estrategias dirigidas a la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos en las aulas.

La convivencia y la resolución de conflictos guardan entre sí relaciones de ida y vuelta: cada una determina a la otra. Concretamente, no hay posibilidad de construir la convivencia si no se cuenta con herramientas para resolver los conflictos de manera satisfactoria para las partes. Dicho de otro modo, alcanzar la cohesión entre los integrantes de un grupo supone mejorar sus capacidades para aprender a afrontar las diferencias (Smith, 1991; Díaz-Aguado, 1996; Besalú, 2002).

*“La convivencia también requiere el establecimiento de unas normas comunes, las llamadas precisamente ‘normas de convivencia’ en el lenguaje coloquial. La relación de convivencia no pone el acento solo en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que se converge: un espacio, una regulación social del tiempo, unas responsabilidades, el uso de determinados recursos, etc. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos”.*

(Giménez, 2005, p. 10)

Tanto la convivencia como la resolución de conflictos que contribuye a hacerla posible demandan la intervención de los agentes sociales para garantizarlas. Las necesidades formativas tienen implicaciones individuales pero también institucionales, dado que no se puede centrar eficazmente en alumnado y profesorado la socialización en estrategias de resolución de conflictos, si es que no se producen cambios normativos institucionales.

Pese a esa estrecha relación entre convivencia y resolución de conflictos, debe distinguirse la conceptualización de la convivencia como parte de la construcción de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia mediante la formación –no sólo teórica sino sobre todo práctica– en el ejercicio de derechos y deberes por los miembros de una sociedad. Desde tal conceptualización es preciso contar con un conjunto de resortes institucionales destinados a la formación de los sujetos implicados, que permitan la gestión de la convivencia<sup>57</sup> (Girard y Koch, 1997, Cascón, 2000; Giménez, 2005).

La convivencia debe entenderse como la disposición para la vida con otros sobre la base de códigos de valor que permean y condicionan las relaciones sociales en un contexto dado. Constituye un proceso creativo y respetuoso de los otros, que en las interacciones cotidianas pone en juego las capacidades de los individuos para prevenir los mecanismos de reproducción y de escalada de los conflictos a situaciones de difícil control (Jares, 2002, p. 82; Torrego, 2003, p. 172). Construir la convivencia obliga a tener en cuenta la educación de las emociones<sup>58</sup>, de la mano del aprendizaje y el respeto de normas compartidas por los miembros del grupo. El desarrollo de la empatía y la

---

<sup>57</sup> Una diversidad de experiencias innovadoras ha sido emprendida, a nivel estatal y autonómico, para apoyar a las escuelas frente al desafío de contribuir a favorecer la convivencia en los centros educativos. Consultar el resumen de objetivos, actuaciones e instrumentos del Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar en el Anexo A.

<sup>58</sup> La educación emocional es una corriente formativa que surge después de la publicación del libro de Daniel Goleman (1995) *Inteligencia emocional*. Esa corriente sustenta el reconocimiento de la capacidad que las emociones tienen para el aprendizaje educativo y para el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

tolerancia hacia el diferente o hacia las situaciones que resultan extrañas, constituyen metas incorporadas por los programas y herramientas para el aprendizaje de la resolución de los conflictos (Díaz Aguado, 1996, 2006b; Muldoon, 1998; Uranga, 1998; Fernández, 1998; Galloway, 2006), encaminada a hacer posible la convivencia.

A propósito de la escuela diversa, se han producido múltiples aproximaciones que destacan la necesidad de, en primer lugar, identificar los puntos álgidos en relación con los conflictos y la convivencia –que deben ser tomados en cuenta al pretender modificaciones en la realidad educativa– y, en segundo lugar, reconocer las competencias, posibilidades y habilidades que portan los miembros de la comunidad educativa para incidir en las metas propuestas respecto de la resolución de conflictos. Al poner en evidencia aquellos mecanismos que reproducen condiciones propiciatorias de distancias sociales y exclusiones, podrá abrirse el camino para la puesta en práctica de estrategias para la promoción de la convivencia.

El trabajo de Ponferrada y Carrasco (2008, p. 19), enumera un conjunto de factores que deben tenerse en cuenta a estos efectos, en razón de que atentan constantemente contra un buen clima escolar y, en consecuencia, afectan la convivencia entre pares en las aulas. Entre ellos, señalan: la calidad de las relaciones profesores y alumnos, que se halla condicionada por la forma de ejercicio de la autoridad y la aplicación de normas y sanciones; las expectativas sobre el alumnado provenientes del profesorado, que determinan cómo se agrupa el alumnado; y los grados y formas de reconocimiento de las diferencias existentes entre los jóvenes. Tales elementos integran un contexto que influye en la configuración de determinado tipo de participación del alumnado en las clases y condiciona, valiéndose de los discursos y las prácticas dominantes, un perfil de alumnos y profesores. De acuerdo a diversos autores (Terrén, 2001; Coleman, 1985; Bordieu, Chamboredon y Passeron, 1986; Giddens, 2005; Touraine, 1997), las actitudes que jóvenes y adultos adoptan frente al contexto en el que interactúan afectarán sus percepciones respecto a los conflictos y sus formas de resolución.

De acuerdo a Giménez (2005, p. 10), la comprensión y promoción de la convivencia debe atender a diversas situaciones que son la coexistencia y la hostilidad. Este autor señala que “si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto”. No es posible alcanzar la convivencia sin que los sujetos hayan adquirido la capacidad para ser tolerantes. Sin la aceptación del otro, en un escenario como el que hoy configura la compleja diversidad étnica y cultural en las escuelas, no será posible la construcción de la convivencia. Dado que no se es naturalmente tolerante, debe admitirse que “la tolerancia es un arte y por lo tanto debe aprenderse” (p. 27). De ahí que las experiencias puestas en marcha por los centros educativos, al inscribirse en esa nueva realidad, deban tender a la prevención de los conflictos mediante la modificación de las causas que los desencadenan y del aprendizaje de estrategias para alcanzar la resolución de los conflictos.

Diversas propuestas de diseño de los programas de resolución de conflictos han puesto el acento en reconocer que los conflictos deben tomarse en su vertiente positiva<sup>59</sup>, porque ver el conflicto como una situación que debe ser evitada conduce, en la práctica, a obstaculizar las posibilidades concretas de atender a la naturaleza de los conflictos y encontrarles cauces adecuados de solución mediante medidas efectivas que aseguren la convivencia (Jares, 2002; Judson, 2000; Girard y Koch, 1997; Ricart i Masip, 1999). En el plano de las relaciones en el aula debe tenerse en cuenta que “la conflictividad que comporta la diversidad cultural es tan positiva como compleja” (Terrén, 2004a, p. 21), y que, en consecuencia, no puede enfrentarse adecuadamente a partir de un análisis simplificador de situaciones que tiende a aconsejar la aplicación de medidas improvisadas que a la larga revelarán su ineficacia.

Como se indicó, atribuir a la idea de conflicto una carga negativa usualmente es resultado de una asociación errónea según la cual estar en conflicto implica violencia, agresión y destructividad. Por esta vía se pasa por alto que el conflicto puede constituirse, también, en factor de cambios, construcción y de creatividad. Debe recalcar, pues, que el conflicto cumple funciones positivas, dado que evita los estancamientos y moviliza inquietudes y curiosidades como forma de propiciar los cambios personales y sociales (Alzate, 1998; Díaz-Aguado, 1996; Díaz-Aguado, 2006b)

A partir de esta idea, como se ha indicado, es posible plantear que lo fundamental y potencialmente enriquecedor no es la prevención del conflicto en sí sino las formas o estrategias para afrontarlo y resolverlo. Esta idea refuerza la convicción de que los individuos deben exponerse al conocimiento de sí mismos, de los problemas en los que se implican y reflexionar sobre las oportunidades que tienen para hallar la resolución de los conflictos (Girard y Koch, 1997; Alzate, 1998; Muldoon, 1998). En concordancia con el postulado de que el conflicto debe apuntar al cambio personal y social, Cascón señala: “Sólo al entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. El conflicto es la principal palanca de transformación social” (Cascón, 2000a, p. 58).

Un individuo o grupo que evita activamente el conflicto o niega sistemáticamente su existencia puede situarse en el estancamiento y la inercia. Justamente por este motivo, la noción de conflicto ocupa una posición central para el adolescente, como se ha visto antes. No es posible concebir esta etapa sin tener presente que se halla constantemente desafiada por el cambio, el crecimiento, la construcción y reconstrucción de la identidad y, a la vez, y por eso mismo, el conflicto con los pares, las autoridades y su medio sociocultural.

La resolución del conflicto es necesariamente una etapa posterior a la reflexión e identificación de los elementos desencadenantes de los conflictos, en la que las partes implicadas en la situación problemática ponen de lado, en cierta medida, necesidades, metas y valores particulares, para alcanzar una transacción o regulación de cooperación que encuentren relativamente satisfactoria (Girard y Koch, 1997; Adams y Laursen,

---

<sup>59</sup> Esta postura ha sido influida por las aportaciones de Johan Galtung, considerado uno de los precursores contemporáneos en la formulación de conceptos y propuestas de modelos para la resolución pacífica de conflictos (Galtung, 1998).

2001, Torrego, 2001; Carrim, 2000; Galloway, 2006). Debe tenerse en cuenta, además, que cualquier proceso de mediación y negociación entre las partes implica una dinámica en la que el poder se halla presente (Mayer, 1987).

Desde luego, la resolución del conflicto adopta formas distintas en función de la personalidad, la formación y los valores de los individuos. Encarar el conflicto durante la adolescencia conlleva el despliegue de competencias emocionales y cognitivas que han sido adquiridas a través de los ámbitos privilegiados de socialización: familia y escuela. Se ponen así en juego los frutos del aprendizaje de estrategias a las que los jóvenes han sido expuestos en sus procesos de socialización.

Los adolescentes reaccionan ante los conflictos, y su posible resolución, en un esquema similar, tratándose de un conflicto con los padres o con los pares (Adams y Laursen, 2001, p. 106). Con respecto a la variable de género como un factor diferenciador en las respuestas de chicas y chicos ante los conflictos, la mayoría de los estudios establecen distinciones. Se sostiene que las adolescentes recurren menos a la violencia y se muestran más dispuestas al diálogo y a la mediación como formas de resolución de conflictos en el ámbito educativo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004, p. 144; Imberti y otros, 2006, p. 186).

Tratándose de jóvenes o de adultos, las respuestas a los conflictos incluyen una diversidad de alternativas; las principales son: negociación, conciliación, mediación, búsqueda de información y arbitraje. En la negociación, las partes intentan arribar a un acuerdo desde el reconocimiento del interés del otro y tratan de situar ambos intereses en una posición equilibrada. La conciliación supone la intervención de un tercero que reúne a las partes para conocer los puntos de vista de ambas y ayudarles a encontrar, por ellas mismas, la solución. La mediación es un mecanismo estructurado para ayudar a las partes a resolver el problema mediante la intervención de un tercero que les propone formas de transacción<sup>60</sup>. La búsqueda de información es el rol que cumple un tercero neutral, reconocido para tal función, que tras una investigación minuciosa del caso sugiere un conjunto de propuestas de solución que trascienden los intereses de los implicados y toman en cuenta el contexto social e institucional. El arbitraje consiste en la participación de un tercero neutral, con experiencia en el tema específico, que recibe facultad de las partes para confeccionar los términos de una solución que ambas se comprometen a acatar (Girard y Koch, 1997, p.160-161). Para Muldoon, las formas más frecuentes de encarar los conflictos interpersonales corresponden a las categorías de competición, cooperación, acomodación, compromiso y colaboración (1998, p. 128).

Cualquier forma que adopte la respuesta ante los conflictos, compromete la integridad emocional y formativa de los individuos. En la adolescencia adquieren significación singular el impacto de los conflictos y las formas en las que se resuelven porque, a diferencia de lo que ocurre con el adulto –que con mayor facilidad echa mano de herramientas aprendidas y ejercitadas a lo largo de toda su vida–, el adolescente, inexperto en esta como en otras materias, puede llegar a sentir confusión y ofuscación, a

---

<sup>60</sup> Otros autores definen la mediación como un proceso natural e inherente a la vida social de cualquier grupo humano, debido a que el conflicto en sí mismo es estructurante de las relaciones (García, Granados, Martínez, 2006, p. 2).

partir de su limitado control de las emociones (Campos, Frankel y Camras, 2004, p. 382). En ocasiones, el conflicto vivido por el adolescente puede desembocar, además de respuestas de irritación, en comportamientos extremos como el inmovilismo, la evitación del enfrentamiento o reacciones violentas (Judson, 2000, p. 55).

Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje de estrategias para el manejo de los conflictos entre los adolescentes ha de incluir aspectos preferidos por ellos en la resolución de los mismos. De acuerdo a Coleman (1985, p. 116), los aspectos que los adolescentes estudiados por este autor destacaban en sus elecciones para resolver conflictos –tanto en el ámbito familiar como en el escolar– correspondían a soluciones que él categorizó como de tipo democrático, autoritario y permisivo. Es de interés subrayar que estos jóvenes creían que, dado que en los conflictos en el ámbito escolar intervienen muchas cuestiones que escapan a su control, era necesaria la intervención de los adultos.

Desde mediados de los años noventa, en consonancia con los diversos estudios sobre violencia escolar, acoso, maltrato entre iguales, etc., los centros educativos han ensayado un conjunto de propuestas educativas dirigidas a la formación para la gestión de los conflictos y la creación de condiciones que faciliten la resolución de conflictos tanto entre pares como entre alumnado y profesorado<sup>61</sup>. Los diversos modelos de intervención responden a concepciones claramente diferenciadas según los conceptos de autoridad, de normas y acerca de los papeles que competen a escuela y familia<sup>62</sup>.

Entre las propuestas de actuación de los programas para la resolución de conflictos en la escuela se distinguen usualmente tres modelos. El modelo sancionador-punitivo supone tomar medidas en función del grado de sufrimiento de quien se considera víctima; el relacional, en busca de reparar el daño, persigue que la víctima reciba una restitución material o moral y que ambas partes queden satisfechas; finalmente, el integrado incorpora elementos de los dos anteriores (Torrego, 2003, p. 176-178).

Uranga (1998, p. 145-147) propone que la resolución de los conflictos, además, de tener en cuenta el reconocimiento de las capacidades y necesidades de los sujetos para concurrir a la búsqueda justa de soluciones, debe acompañarse de un conjunto de normas que regulen la participación democrática en el aula. En esta perspectiva, destaca como instrumentos: el diálogo; el aprendizaje cooperativo; la solución de problemas; la afirmación; la apertura y la empatía, y la comprensión de las emociones para el manejo y control de la agresividad.

De acuerdo a Galloway (2006, p. 326-328), los programas dirigidos a la resolución de conflictos deben tener en cuenta el mejoramiento del clima en las aulas.

---

<sup>61</sup> Consultar en el Anexo A, como se indicó antes, un resumen de objetivos, actuaciones, instrumentos del Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar, puestos en marcha en España en años recientes, que se halla disponible en la web del Ministerio de Educación: <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/politicas/mejora-convivencia-escolar.html>

<sup>62</sup> Interesantes y útiles descripciones analíticas de los modelos propuestos para los programas de resolución de conflictos han sido realizados por Torrego, 2006a, 2006b; Avilés, 2006; Girard y Koch, 1997; Uranga, 1998; Díaz-Aguado, 2006b; Funes, 2008.



Con ese propósito, el diseño de tales programas debe tener en cuenta cinco aspectos básicos. En primer lugar, una teoría del cambio, que reconozca las tensiones y resistencias del profesorado frente a modificaciones y variaciones. En segundo lugar, una teoría de la eficacia en el aula, para que las autoridades responsables, profesorado y alumnado tengan claridad respecto a aquello que significa alcanzar las metas de excelencia en los centros. En tercer lugar, una teoría de formación del profesorado, que recupere la valorización del aprendizaje a partir de compartir experiencias e intereses, así como asegurar la motivación desde el descubrimiento de que la formación alcanza impacto en los logros académicos de los alumnos. En cuarto lugar, una teoría del cambio de conductas. Finalmente, la teoría pedagógica en la que el profesorado basa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el abordaje analítico de las propuestas para la resolución de conflictos, otros autores (Díaz-Aguado, 1996; Cascón, 2000a, 2000b; Besalú, 2002; Terrén, 2004b), incorporan la dimensión de la diversidad, dado que la escuela actual enfrenta el desafío de sentar las bases para la construcción de la convivencia a partir de la diferencia. En esta dimensión importa notar que, tratándose de un entramado de relaciones que se hallan presididas por la desigualdad<sup>63</sup> y las distancias sociales, se pervierten las posibilidades de que los sujetos sean portadores de la confianza social necesaria para alcanzar la inclusión social (Terrén, 2004b, p. 690).

Con respecto a las nuevas funciones que a este tipo de escuela compete cumplir, existe consenso acerca de que la gestión de la diversidad cultural requiere de muchas redefiniciones; entre ellas, el principal reto consiste en crear condiciones adecuadas en las aulas para la resolución de conflictos entre pares de diferentes orígenes. Educar en igualdad y respeto al diferente constituye un conjunto de desafíos específicos que busca afrontar mediante prácticas exitosas una escuela que se reconoce como democrática.

El reconocimiento de esa problemática se halla en la base de las propuestas de resolución de conflictos en las escuelas que toman en cuenta la perspectiva de la interculturalidad. Los diversos programas de actuación<sup>64</sup> que persiguen la construcción de la convivencia atienden al desarrollo y aprendizaje de la tolerancia y respeto al otro, como valores primordiales para las relaciones entre compañeros de aula. No obstante, si el derrotero consiste en sostener una escuela portadora de cambios importantes en la gestión de la diversidad, debe atenderse, de un lado, a las distancias existentes entre el alumnado que se refieren a competencias tanto cognitivas-curriculares como lingüísticas, pero, de otro lado, también a los conocimientos y habilidades propias de todos los miembros del grupo, con el propósito de mejorar la autoestima, para favorecer y elevar el rendimiento de todos (Terrén, 2001, p. 146).

*“Consideremos la diversidad y la diferencia como un valor.  
Vivimos en un solo mundo plural y en el que la diversidad, desde la*

---

<sup>63</sup> Terrén (2004b, p. 695), apoyándose en una cita de Sennet (2003, p.102), señala que la desigualdad social complica de manera extraordinaria el respeto porque alimenta situaciones de competencia y de dependencia, así como también exacerba sentimientos de superioridad y de inferioridad.

<sup>64</sup> Entre las propuestas se destacan diversos estímulos para motivar a la comunidad educativa a tomar medidas concretas para ponerlas en marcha. Consultar Anexo A.

*cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva al contraste y, por tanto, las divergencias, disputas y conflictos”.*

(Cascón, 2000a, p. 57).

La educación para la tolerancia<sup>65</sup> debe favorecer cambios emocionales que, al ser acompañados por programas dirigidos a la prevención de conductas de discriminación entre pares, deben facilitar el encuentro entre aquellos que se sienten diferentes. Los objetivos de esos programas preventivos apuntan a promover procesos a partir de los cuales se desarrollen identidades positivas y diferenciadas, y se proporcionen condiciones para que los miembros del grupo construyan una identidad compartida con compañeros que se consideran diferentes. Desde luego, estos programas se obligan a la elaboración de contenidos y materiales curriculares que favorezcan estos objetivos. El aprendizaje cooperativo<sup>66</sup> se levanta como una de las propuestas útiles tanto para el logro del aprendizaje de la tolerancia como para el manejo adecuado en contextos heterogéneos (Díaz-Aguado, 1996, p. 160-163).

Varios autores (Urruñuela, 2006; Vaello, 2006; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008; Ponferrada y Carrasco, 2008, Ararteko, 2009) han llamado la atención respecto a la necesidad de contribuir al mejoramiento del clima escolar. En esa línea se insiste en que los sistemas escolares han de favorecer el entrenamiento de las habilidades emocionales, porque la dimensión afectiva –que proporciona satisfacción a los individuos– constituye un factor determinante en la construcción de relaciones interpersonales presididas por el respeto, la calidez y empatía, que incidirán también en el desarrollo de actitudes de tolerancia hacia el otro (Vaello, 2006, p. 85). Como ha sido puntualizado, “la tolerancia hace a la diferencia, posible; la diferencia hace a la tolerancia necesaria” (Walzer, M. 1997, p. xii).

Al aprendizaje de la tolerancia concurren también las formas en las que los sujetos aprenden a resolver sus conflictos. La adecuación entre expectativas y resultados en los conflictos servirá al fortalecimiento del desarrollo cognitivo y las habilidades sociales; estas son condiciones que refuerzan en los individuos su capacidad de negociación y los habilitan para mejorar significativamente sus relaciones (Adams y Laursen, 2001, p. 98).

Ser tolerante en los adolescentes supone un conocimiento amplio tanto del ámbito en el que se desenvuelven como de los miembros del grupo con el que comparten la vida cotidiana en las aulas. La tolerancia conduce a los individuos a hallarse dispuestos a tener experiencias variadas, incrementar sus curiosidades y desarrollar empatía. Pero, en el proceso de acercamiento al diferente, al mismo tiempo, el adolescente debe estar dispuesto a reconocer las disparidades o aceptar los disgustos que puedan generarle las

---

<sup>65</sup> La educación para la tolerancia es un componente incluido en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, a la que nos referimos en el segundo capítulo de esta parte del trabajo.

<sup>66</sup> Díaz-Aguado (1996, p. 164) destaca la importancia del aprendizaje cooperativo al señalar que: “el reconocimiento de la importancia que la colaboración tiene como objetivo educativo hace que el aprendizaje cooperativo (el contexto idóneo para educarla) sea considerado como un fin en sí mismo y no sólo como un medio para lograr otros objetivos”.

creencias de otros grupos (Avery, 1998, p. 49; Lemyre y Smith, 1985, p. 661). El desarrollo de las habilidades sociales y afectivas entre los miembros de los grupos que comparten el aula contribuirá a mejorar la calidad de relaciones interpersonales y la cohesión grupal. Esta propuesta puede resumirse así:

*“A una educación centrada en la cultura y en los valores de la sociedad que educa, le sucede una educación que concede una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del Otro, empezando por la comunicación entre niños y niñas o entre jóvenes de edades diferentes, para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural. A una educación nacional se opone lo que Edgar Morin llama la dimensión dialógica de la cultura contemporánea, lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea que se aleje todo lo posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional.”*

(Touraine, 1997, p. 371)

Es posible sostener que el proceso de globalización en curso contribuye a tales objetivos. Según Giddens (2005, p. 74), al modificarse las formas de relación entre individuos, debido a las repercusiones que la globalización tiene en las vidas privadas, se ha abierto paso a diversos tipos de vínculos en los que la comunicación emocional no se halla circunscrita al plano de la intimidad. El autor señala que, a pesar de que hoy nos hallamos ante la sensación de vivir en un mundo desbocado debido a la velocidad de los cambios, resulta posible la construcción de relaciones diferentes a las tradicionales, en las que la confianza activa de “abrirse al otro” presida vínculos más acordes con una sociedad democrática.

Las conductas de distancia, rechazo y discriminación que adoptan ciertas relaciones entre grupos étnicos diferentes muestran los límites para la construcción de una “buena relación”. A la luz de las experiencias, poco alentadoras, de algunos países con larga tradición como receptores de inmigración, el desarrollo de la capacidad para construir buenas relaciones pasa, en primer lugar, por encarar satisfactoriamente el desafío de sentar las bases de aceptación de la convivencia con la población proveniente de la inmigración y las minorías; esta es la base para formar un ciudadano que sea portador de valores democráticos e igualitarios. En segundo lugar, para que esas actitudes puedan ser desarrolladas, el sistema social y productivo ha de garantizar condiciones para el ejercicio de ciudadanía plena por todos los individuos, en condiciones de igualdad.

*“Una buena relación es una de iguales en la que cada parte tiene los mismos derechos y obligaciones, en la que cada persona tiene respeto y quiere lo mejor para el otro. La relación pura se basa en la comunicación, de manera que entender el punto de vista de la otra persona es esencial. Hablar, o dialogar, es la base para que la relación funcione. Las relaciones funcionan mejor si la gente no se esconde demasiado de los otros –tiene que haber confianza mutua–. Y la confianza ha de construirse, no se puede dar por sentada. Finalmente, una buena relación está libre de poder arbitrario, coerción o violencia”*

(Giddens, 2005, p. 75)

En la medida en que la sociedad, el sistema escolar y sus instituciones sean capaces de reconocer a los miembros pertenecientes a las minorías como sujetos con iguales derechos, se garantizarán las bases para la construcción de la convivencia y, en el caso de los adolescentes inmigrados, se contribuirá a su preparación para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Garantizar en el sistema educativo esas condiciones de formación hacia la ciudadanía de los jóvenes debería constituir el desafío para los programas de resolución de conflictos y construcción de la convivencia que tengan como destinatarios tanto a los adolescentes de origen inmigrante como a los autóctonos (Giménez, 2005, p. 28).

La esfera cívica puede ser fomentada por el sistema pero es, a su vez, su base cultural (Touraine, 1997, p. 91). Avery (1992, p. 39) destaca que la tolerancia frente a concepciones diferentes de la vida, valores y creencias resulta fundamental para el sustento de una sociedad democrática. Consolidar las actitudes democráticas –en particular la tolerancia, como se ha señalado antes– acaso debe ser el reto principal para los programas de resolución de conflictos en las escuelas.

## **Parte II**

# **Estudio empírico: resultados y discusión**



## CAPÍTULO 4

# EL ESTUDIO, SU METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

A lo largo de las últimas dos décadas, en la investigación socio-educativa en España se encuentran dos temas relevantes: la inmigración en el sistema educativo y los comportamientos que atentan contra la convivencia escolar. Una aproximación al estado de la cuestión constata, en primer lugar, cierta abundancia de estudios dirigidos a mostrar los cambios en los patrones de la inmigración en España y a examinar el impacto de tales cambios en distintos ámbitos de la sociedad. En el caso específico del ámbito educativo<sup>67</sup>, el foco de atención ha sido el acceso al sistema educativo de los menores en edad escolar procedentes de familias de origen inmigrante. Cuatro campos claramente delimitados son abordados por las investigaciones sobre esta nueva población escolar de origen inmigrante: i) el tratamiento estadístico de la concentración en centros educativos; ii) los planes, dispositivos legales y programas de acogida y de lenguas; iii) el desempeño educativo de la nueva población escolar y las relaciones interétnicas; y iv) las relaciones entre familias de origen inmigrante y escuela (García y otros, 2007; Alegre y Subirats, 2007; García, Rubio y Bouachra, 2008)<sup>68</sup>.

Los estudios pioneros sobre la incorporación de los nuevos escolares en el sistema educativo se han movido en dos planos: por un lado, la descripción de los cambios en la composición escolar, en las normativas legales y en los programas de atención a la nueva población escolar (Colectivo IOÉ, 1997, 2002; Defensor del Pueblo, 2003), y por otro lado, los análisis críticos que examinan las desigualdades en la distribución de la población escolar de origen inmigrante, la ejecución de los planes de acogida, y las concepciones y prácticas educativas segregadoras de las minorías procedentes de la inmigración, que prevalecen en el sistema educativo (Bartolomé y otros, 2000; Colectivo IOÉ, 2002, 2006; Franzé, 2002; Fernández, 2003; Carrasco, 2003, 2004; Carabaña, 2004; Bueno y Belda, 2005; Ponferrada, 2007; Carrasco y otros, 2009; Aparicio y otros, 2003; Samper y Garreta, 2007; Essomba, 2007; Delpino, 2008b, 2011; Essomba, Laouaji El Gharbi, Crespo, 2010). Un estudio precursor en la indagación de las imágenes del profesorado señaló que, en un sector de los docentes, se tiende a percibir al alumnado del sistema educativo como homogéneo, percepción que no deja lugar para aceptar diferencias ni necesidades especiales; en ocasiones se tiende a negar las peculiaridades de los nuevos colectivos bajo la invocación de prevenir la discriminación; así “la escuela va a lo suyo y los alumnos han de adaptarse” (Colectivo IOÉ, 1997, p. 60).

---

<sup>67</sup> El exhaustivo análisis, llevado a cabo por el equipo del Instituto de las Migraciones de la Universidad de Granada (García y otros, 2007, García, Rubio y Bouachra, 2008), acerca de la investigación en España sobre la población escolar que denominan “alumnado de nueva incorporación”, ha sido de suma utilidad para la breve descripción ofrecida aquí. Adicionalmente, existe un conjunto amplio de trabajos, muchos de los cuales circulan en la web, que han sido tomados en cuenta en este trabajo pero que no cabe mencionar en este sucinto resumen.

<sup>68</sup> El estudio de las segundas generaciones de familias inmigrantes, de los chicos y chicas nacidos en España con uno de los padres de origen inmigrante, ha iniciado en años recientes a partir de dos estudios longitudinales realizados por el equipo dirigido por Portes, Aparicio y Haller (2009).

De la mano de esos estudios, ha ido abriéndose paso en España la preocupación por examinar las propuestas de una educación inclusiva mediante la puesta en práctica de la educación intercultural; como se ha señalado en el marco teórico, en los últimos años a esa propuesta se ha sumado la de educación para la ciudadanía. De acuerdo a varios autores (Besalú, 2002; Carrasco, 2004; Terrén, 2004a) la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue en 1990 la primera ley educativa española que mencionó la diversidad cultural y estableció el derecho de todo niño, independientemente de su raza, creencias, nacionalidad y condición legal de los padres, a la educación obligatoria y gratuita. Carrasco (2003) llamó la atención respecto a que la diversidad cultural existió en España antes de la llegada de la inmigración. Terrén señaló que podía considerarse a la inmigración como fuente de diversidad pero no como la única ni exclusiva razón de los procesos generadores de diversidad. El fenómeno de la globalización fue reconocido por este autor como un factor que acentuaba los procesos de diversificación aportados por la inmigración (2007, p. 266-267).

A partir del informe *La Educación Intercultural en España* (CIDE-Colectivo IOÉ, 1992), se inauguró un área de investigación dirigida a mejorar las propuestas para la adecuación del sistema educativo a la realidad pluricultural –o multicultural, como precisó Carrasco (2003). En ese marco se fomentaron estudios, jornadas, encuentros, congresos, con el propósito de abordar el desafío de la adecuación de la estructura educativa vigente al reconocimiento de una realidad pluricultural. Este reconocimiento debía servir de base para la tarea de potenciar y modificar aquellos programas que favorecieran la igualdad de oportunidades y la integración educativa y social de la población procedente de la inmigración, así como la de la minoría correspondiente a la etnia gitana. Esta línea de investigación socioeducativa y etnográfica, cuyo eje de atención resultaba la diversidad, terminó de consolidarse en la primera década del presente siglo.

El balance sobre la investigación sociológica y etnográfica de la educación en España realizado por García, Rubio y Bouachra (2008, p. 46), llama la atención respecto a la urgencia de mejorar la comprensión del nuevo escenario escolar desde una perspectiva que tome en cuenta al conjunto del alumnado. Unos cuantos estudios (Franzé, 2002; Terrén, 2001, 2007a; Colectivo IOÉ, 2003; Ponferrada, 2007; Ponferrada y Carrasco, 2008; Fernández, Gaete y Terrén, 2008; Rodríguez, 2007; Carrasco y otros, 2009) se han acercado a conocer las percepciones del alumnado de origen inmigrante, y del alumnado en conjunto, con el propósito de profundizar en las valoraciones que realizan respecto a su posición en el sistema educativo, así como en las interacciones y redes sociales entre el alumnado procedente de la inmigración y los autóctonos. Pero aún resulta necesario robustecer una perspectiva analítica que ponga atención a la “construcción de las diferencias y su vertebración en desigualdades” (García y otros, 2008, p. 47), en el contexto de la comprensión de los procesos que transcurren en la escuela pero se hallan influidos por el contexto social.

Otra línea de estudios desarrollados en el campo educativo ha puesto el foco de interés en los conflictos y la convivencia en la escuela. Una amplia literatura publicada en España en los últimos veinte años ha prestado atención, en primer lugar, a la difusión de resultados de estudios sobre acoso escolar –*bullying*–, maltrato entre iguales, violencia en las escuelas y, en general, aquellos comportamientos que concurren a desencadenar conflictos en las relaciones entre pares (Etxeberría, 2001; Serra, 2003; Rodríguez, 2004;



Avilés, 2006; Díaz Aguado, Martínez, Martín, 2004; Díaz Aguado, 2006a; Vieira, Fernández y Quevedo, 1997; Ortega y Merchán, 1998; Díaz-Aguado, 2001; Cerezo, 1999; Defensor del Pueblo, 2006; El defensor de les persones, 2006; Ararteko, 2006).

En segundo lugar, se ha prestado atención a las relaciones de convivencia en los centros escolares, la valoración de la calidad de esas relaciones, el peso de la cultura institucional y de las prácticas e imágenes del profesorado en la gestión de los conflictos y la convivencia escolar (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2004; Viñas, 2004; Hernández, 2004; Ararteko, 2006; Síndic. El defensor de les persones, 2006; Vaello, 2006; Uruñuela, 2006; Díaz Aguado, 2006a; Funes, 2007; Rodríguez, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2008). Un nutrido conjunto de trabajos ofrece propuestas de modelos de prevención e intervención educativa para la construcción de la convivencia y el aprendizaje en resolución de conflictos en la escuela (Torrego, 2003, 2006a, Torrego y Moreno, 2007; Viñas, 2004; Colectivo Amani, 1995, 2004; Judson, 2000; Funes, 2001; Díaz Aguado, 2000b; Galloway, 2006; Casamayor, 1998; Uranga, 1998; Cascón, 2000a, 2000b; Jares, 2002). Carles Serra señala que los estudios más frecuentes sobre estos temas en España se valen de un abordaje que se sirve tanto de una perspectiva sociológica como de una antropológica para analizar las relaciones entre diferentes grupos sociales en el ámbito escolar, las características de los conflictos y las medidas que las escuelas ponen en funcionamiento para la organización de la vida escolar y sus relaciones con el alumnado (Serra, 2003, p. 53-54)<sup>69</sup>.

Finalmente, otro grupo de estudios examinó comportamientos de los sujetos en sus relaciones interpersonales y, en particular, en aquellas interacciones que establecen mayorías y minorías étnicas en el ámbito escolar (Terrén, 2001; Fernández, Gaete y Terrén, 2007; Ponferrada y Carrasco, 2008; FETE-UGT<sup>70</sup> y Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, s/f). Al reconocer como punto de partida la realidad multicultural en la escuela, se ha indicado que, en sí misma, la diversidad porta condiciones que acrecientan la conflictividad debido a que en ese espacio concurren personas y grupos que no se conocen pero que, al tiempo de que saben que tienen diferentes maneras de entender la realidad, no se perciben en condiciones de igualdad (Besalú, 202, p. 165).

En suma, existe una amplitud de estudios sobre la nueva población escolar, la diversidad y la educación intercultural, de una parte, así como acerca de los conflictos y la convivencia en las aulas, de otra parte. Sin embargo, se echa en falta el conocimiento de las características sociales, las motivaciones y las preferencias del alumnado que asiste al sistema educativo español, así como de las percepciones que los actores tienen sobre su propia realidad, las tensiones en las relaciones en las que se hallan implicados, y los desafíos que plantea la diversidad en el sistema educativo español.

---

<sup>69</sup> Los trabajos pioneros de Dan Olweus en Noruega han sido reconocidos por varios investigadores (Serra, 2003; Síndic. El defensor de les persones, 2006; Ponferrada y Carrasco, 2008) como orientadores tanto en la elección de la temática como en las opciones metodológicas de los estudios sobre conflictos, acoso y violencia en el ámbito escolar. Los estudios sobre violencia en las aulas andaluzas usaron un diseño metodológico similar al utilizado por Olweus (Ortega y otros, 1998).

<sup>70</sup> Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores.

Nuestro trabajo se encamina al conocimiento de los conflictos en las relaciones entre pares en el aula en el contexto de una escuela diversa y cada vez más heterogénea. Se privilegia en este estudio atender a las percepciones del alumnado acerca de esos comportamientos que afectan la convivencia. No obstante, con el propósito de poner contenido a la diversidad cultural y social en el sistema educativo, el estudio también busca contribuir a la descripción de los rasgos específicos que adopta hoy tal diversidad en el escenario escolar.

## **4.1. OBJETIVOS**

### **4.1.1. OBJETIVO GENERAL**

Conocer los conflictos entre pares en las aulas mediante las percepciones de los/as adolescentes, con el propósito de identificar aquellos factores que inciden en las dinámicas escolares que hoy se desarrollan en el escenario de una escuela diversa.

### **4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer las percepciones de los/as adolescentes acerca de los conflictos más frecuentes en las relaciones en el aula: los motivos de los conflictos, sus protagonistas y las formas de resolución, así como las apreciaciones existentes sobre la utilidad de los programas de convivencia.
- Identificar aquellos rasgos relevantes que definen a los adolescentes (preferencias, intereses, actividades y relaciones) en cuanto contribuyen a la descripción del actual escenario diverso del sistema educativo español.
- Reconocer las características más destacadas de la diversidad en los perfiles sociales del alumnado en el sistema educativo español, que conforman la heterogeneidad del alumnado.
- Identificar algunos elementos típicos en los patrones de escolarización de la población de origen inmigrante en el sistema educativo español.
- Explorar las imágenes de género existente entre adolescentes tanto acerca de intereses y preferencias como respecto de las explicaciones sobre la implicación de chicas y de chicos en los conflictos.
- Registrar los factores que inciden en las dinámicas escolares generadoras de conflictos entre pares en las aulas, con el propósito de elaborar una propuesta de tipología de los mismos.

## **4.2. METODOLOGÍA**

Adolescencia, escuela y sociedad forman parte de un conjunto de relaciones que se determinan mutuamente. El estudio pretende aportar al conocimiento de las dinámicas que se gestan en un escenario escolar expuesto a cambios recientes, entre los que destaca el de la composición del alumnado, como ha sido descrito en el marco teórico.

Se eligió como sujeto del estudio a individuos que se encontraban en la adolescencia sobre la base de dos razones; una de orden teórico y otra de carácter práctico. La primera razón corresponde al hecho de que durante la adolescencia ocurre una mayor incidencia de conflictos en las relaciones entre pares, según confirman varios de los estudios citados en el marco teórico. La segunda razón se vincula a que este trabajo se propuso contar con un conocimiento en cierta profundidad sobre los factores y circunstancias que inciden en los conflictos. A tal efecto, se decidió privilegiar a adolescentes de 15 a 18 años como informantes de la realidad de los conflictos en el entorno escolar en razón de que en esas edades se cuenta con un mayor nivel de desarrollo conceptual y una mejor capacidad de observación y reflexión, así como también con mayores habilidades para la comunicación grupal a ser utilizada dentro de los instrumentos de trabajo<sup>71</sup>.

Circunscribir la aproximación a esta realidad desde un solo enfoque metodológico limita las posibilidades de aprehender el significado de las percepciones de los adolescentes acerca de sus vivencias en el entorno educativo. Por esa razón, al tiempo que el estudio tiene un carácter fundamentalmente empírico, sus datos primarios han sido construidos mediante el recurso a varias fuentes. Se optó entonces por un diseño metodológico abarcador, en busca de aprehender esta realidad mediante la inmersión del investigador en las particularidades de una realidad específica (Bourdieu, 2002, p. 25).

Las dimensiones que el estudio aborda –de índole tanto objetiva como subjetiva– condujeron a optar por una combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. La efectividad en el uso de ambos métodos corresponde al hecho de que la información cualitativa permite ilustrar o clarificar los hallazgos encontrados en la vía cuantitativa y, al mismo tiempo, puede servir para cualificar los resultados demográficos (Strauss y Corbin, 1990, p. 19; Harrits, 2011, p. 152). De acuerdo a Strauss y Corbin (1990), seguidores de la “*Grounded Theory*” –también conocida como la teoría fundamentada<sup>72</sup>–, los métodos cualitativos permiten al investigador acercarse a detalles del fenómeno estudiado que resultan sumamente difíciles de ser abordados con métodos cuantitativos. Desde el análisis cualitativo del fenómeno estudiado, el investigador intenta captar la definición de la situación social adoptada por el actor social y los significados que éste atribuye a su conducta, elementos que resultan fundamentales para la interpretación de los hechos (Gallart, 1992, p. 109).

Esta estrategia metodológica, caracterizada por la mezcla de métodos –conocida también como triangulación metodológica–, corresponde a una corriente de investigación social fundada en las aportaciones de Pierre Bourdieu (1973, 2002), que apunta a alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos estudiados desde un propósito tanto descriptivo como interpretativo de los hechos sociales.

---

<sup>71</sup> Esta convicción se asienta en las teorías sobre el desarrollo en la adolescencia (Blos, 1981; Coleman, 1985; Burns, 1982; Arnett, 2002) y ha sido reforzada en la experiencia de la autora como investigadora en varios estudios sobre adolescentes.

<sup>72</sup> Esta teoría se basa en el uso de una metodología analítica que examina los datos mediante un razonamiento inductivo, que Glaser y Strauss denominaron como método comparativo constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967). El propósito consiste en que mediante la codificación y el análisis sistemático de los elementos sustantivos del estudio se esté en condiciones de generar teoría (Vallés, 2000, p.346).

De ese modo, el conocimiento de la realidad específica de los adolescentes mediante sus percepciones acerca de las relaciones y dinámicas concretas en el sistema educativo no aspira simplemente a servirse de asociaciones o correlaciones estadísticamente constatables sino que pretende comprender la realidad a partir de los significados atribuidos por los propios actores. Se intenta con esta opción metodológica salvar algunos de los riesgos que supone un objeto de estudio que es, como diría Terrén (2007a, p. 188), tan sensible como novedoso, y además se halla escasamente estudiado. La unidad de análisis en este estudio son los individuos. Aprendemos sobre ellos, sus preferencias, sus experiencias y sus valoraciones, mediante las percepciones que tienen acerca de su realidad en el entorno escolar.

La percepción es una construcción social, si bien se halla condicionada por impresiones sensoriales de los individuos. Entendemos, entonces, como percepción la manera en la que el individuo expresa un proceso de selección e interpretación de su propia realidad, consistente en la elección y organización de experiencias e información a las que se haya expuesto. Ese proceso de selección y organización de los estímulos del entorno responde a un aprendizaje social y cultural determinado. El hecho en sí mismo no tiene capacidad explicativa sino que se nutre de los significados asignados a él por el individuo (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1986; Gusfield, 1984; Heller, 1977; Vila, 2008) mediante procesos psicológicos inconscientes. A tales procesos concurren experiencias e historias de vida que tienen que ver con una reproducción social y cultural concretas, influidas por la posición que los sujetos ocupan en la estructura social y económica.

En el proceso de exteriorización de formas de pensar, de sus reflexiones en torno a las experiencias consideradas significativas, los sujetos construyen una forma particular de sí mismos (Heller, 1977, p. 97). De acuerdo a la teoría de la reproducción de Bourdieu, las prácticas compartidas por los individuos asignan rasgos específicos a las relaciones entre ellos. Los significados que reciben esas prácticas y relaciones tienen origen en el espacio social en el que se dan y las estructuras que lo determinan (Bourdieu, 2002, p. 45). La escuela constituye un espacio social privilegiado en el que los individuos aprenden la manera de dar sentido a la acción. Las percepciones de los individuos significan, en síntesis, formas de representación mediante las que el actor construye una manera de objetivar su realidad.

Un conjunto de interrogantes guiaron esta investigación y sirvieron para la definición de las dimensiones a examinar en el trabajo, una vez consultada la bibliografía con el propósito de encontrar aspectos menos conocidos, que al ser abordados dieran cuenta de la realidad de los adolescentes y de los conflictos entre pares en el espacio escolar. Mediante la combinación de métodos aludida antes, intentamos hallar respuestas a las siguientes preguntas referidas a los conflictos:

- ¿cuáles son los comportamientos considerados como desencadenantes de conflictos en las relaciones entre pares en las aulas?
- ¿cuáles son los conflictos en las relaciones entre pares?
- ¿qué condiciones concurren a la generación de esos conflictos? y ¿cómo se explica la ocurrencia de los conflictos entre pares?
- ¿quiénes son los actores frecuentes en los conflictos?

- ¿qué imágenes de género influyen en las explicaciones de los adolescentes en torno a la implicación de chicas y chicos en los conflictos?
- ¿qué actitudes y comportamientos correspondientes a diversos grupos en el aula inciden en los conflictos?, y
- ¿cómo resuelven los adolescentes los conflictos propios y cómo intervienen en los conflictos de los otros?

Con respecto a la caracterización de la diversidad en el entorno escolar, las preguntas guía fueron:

- ¿cuáles son los perfiles sociodemográficos del alumnado en la escuela española?
- ¿qué rasgos son típicos de la escolarización de la población de origen inmigrante?
- ¿cuáles son las preferencias, intereses y criterios en la formación de la red de amistades?, y
- ¿cuáles son las imágenes de género respecto de actividades e intereses entre adolescentes?

El enfoque cuantitativo, que se valió de un cuestionario aplicado a una muestra, permitió el primer acercamiento a la realidad mediante las percepciones del adolescente. A partir del análisis de las variables seleccionadas, con las respuestas al cuestionario fue posible realizar un análisis de datos estadísticamente significativos<sup>73</sup> que cristalizó en el conocimiento de comportamientos típicos en el espacio social que en nuestro caso estaba constituido por el aula. A partir del enfoque cualitativo, que se sirvió de grupos de discusión, las percepciones de los individuos recogidas como testimonios en primera persona permitieron intentar la reconstrucción del ser social representado en la definición de situaciones, adoptada por los sujetos que intervienen en ella, y del sentido asignado a la acción.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos fases claramente delimitadas en el tiempo y en relación con el uso de la técnica correspondiente a cada enfoque. En la primera fase del estudio se llevó a cabo la aplicación del cuestionario autoadministrado<sup>74</sup> y en la segunda fase se realizaron grupos de discusión con adolescentes de centros educativos de titularidad concertada y pública<sup>75</sup>.

En la primera etapa del estudio, el trabajo cuantitativo persiguió dar cuenta de dimensiones de carácter objetivo y de algunas de índole subjetiva. Entre las dimensiones objetivas se incluyó: i) información sociodemográfica; ii) preferencias sobre actividades e intereses; iii) aspectos de importancia en la vida adolescente; iv) criterios en la formación de grupos de amistad; v) usos y frecuencia de Internet; vi) conflictos en las relaciones; y vii) respuestas ante conflictos de compañeros y conflictos propios. Entre las

---

<sup>73</sup> La aplicación del Chi-cuadrado de Pearson permitió establecer diferencias significativas entre las variables examinadas.

<sup>74</sup> También se suele denominar auto-cumplimentado.

<sup>75</sup> La descripción de los instrumentos, el proceso en la aplicación de los mismos y la muestra del estudio se exponen en los siguientes apartados de este capítulo.

dimensiones de carácter subjetivo se escogió: i) implicación en los conflictos con atención al género; ii) imágenes de género respecto de preferencias y motivos en la implicación en conflictos; iii) motivos en la ocurrencia de los conflictos; iv) el deber ser en las estrategias para la resolución de conflictos; v) valoraciones respecto a los programas de convivencia; y vi) apreciaciones acerca de determinadas afirmaciones que circulan en el espacio escolar.

En la segunda etapa del estudio, a la luz del examen de los resultados del estudio cuantitativo y con el propósito de alcanzar una mayor profundidad en las dimensiones referidas a los conflictos, el estudio se planteó trabajar con grupos de discusión en torno a los siguientes temas: i) identificación del conflicto; ii) conflictos en la adolescencia; iii) causas de los conflictos; iv) formas de expresión de los conflictos; v) relación entre edad y conflicto; vi) imágenes de género sobre los actores de los conflictos; vii) formas de resolución de conflictos y personas de referencia para búsqueda de ayuda ante conflictos.

El tratamiento analítico de la información se llevó a cabo en varias fases. En un primer momento se trabajó los datos cuantitativos con el apoyo del programa informático SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*), luego de la grabación de los datos con atención al conjunto de variables elegidas previamente: edad y sexo; origen y origen de los padres; curso y tipo de centro educativo; ciudad; nivel educativo de los padres; ocupación de los padres; y personas de convivencia. De ese modo se obtuvieron los datos globales de la muestra el estudio. Se realizó un primer análisis de las respuestas sustantivas cruzadas por las variables de edad, sexo, origen del adolescente y origen de los padres. Con el propósito de examinar la información, posteriormente se definieron dos categorías analíticas, género y grupos de origen, que se construyeron a partir de las variables de sexo, para la primera, y lugar de nacimiento y lugar de nacimiento de padre y madre, para la segunda. Todas las respuestas sustantivas al cuestionario fueron analizadas e interpretadas a partir de estas dos categorías.

Género es una categoría analítica que da cuenta de construcciones sociales mediante las que cada cultura define las formas de entender los roles de mujer y de hombre en la sociedad. La madre constituye el agente primario en la socialización temprana de hijos y de hijas mediante la transmisión de pautas de comportamientos, valores y costumbres sociales dirigidas a garantizar la reproducción social (Erikson, 1974; Berger y Luckman, 1968). En las ciencias sociales el uso de la categoría de género, a partir de las aportaciones de Simone de Beauvoir en su libro “El segundo sexo”, ha buscado diferenciarse del sexo, que es una condición biológica, para entender como género al conjunto de normas y comportamientos psicológicos y sociales (Navarro y Stimpson, 1999, p. 8). Desde el nacimiento, los individuos inician el proceso por el que se exponen a roles y actitudes que la sociedad ha determinado y adscrito a la condición de ser hombres y ser mujeres. Por un lado, comportamientos asociados a domesticidad, sumisión, dependencia, inseguridad y debilidad, han sido adscritos culturalmente a la condición de ser mujer; por otro, aquellos comportamientos de autosuficiencia, independencia, seguridad y dominio, han sido asociados a la condición de los varones. Unos y otros corresponden a adiestramientos y aprendizajes realizados mediante prácticas ejecutadas en las varias etapas de socialización de los individuos (Gilligan, 1982; Dowling, 1987; Wallach, 1988).

En las categorías de grupos de origen en este trabajo distinguimos tres grupos: (i) autóctonos, esto es, aquellos adolescentes nacidos en España con padre y madre españoles; (ii) autóctonos con uno o dos padres extranjeros, que son los nacidos en España con padre o madre, o ambos, de origen extranjero<sup>76</sup>, a quienes en ocasiones también se les llama en este trabajo segunda generación de familias de origen inmigrante; e (iii) inmigrados, adolescentes nacidos fuera de España con padres extranjeros, a quienes no puede considerarse inmigrantes debido a que no fueron quienes tomaron la decisión de migrar, sino que resultaron sumados al proyecto migratorio de sus padres (Delpino, 2008b, p. 81).

El trabajo analítico prestó atención, en primera instancia, a las variables sociodemográficas de edad y curso para examinar la correspondencia edad-curso entre nuestros informantes. En seguida, se valió de las categorías de grupos de origen para comparar los niveles educativos y ocupacionales de padres y madres. Asimismo, nuestro análisis examinó la información de las variables de ciudad y tipo de centro educativo a la luz de las categorías de grupos de origen, para mostrar la tendencia en los patrones de escolarización del alumnado. Finalmente, como queda indicado, el conjunto de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario autoadministrado fue examinado bajo las categorías de género y de grupos de origen.

En una segunda fase, luego de contar con el análisis de los resultados más relevantes del estudio cuantitativo, la autora tomó la decisión respecto de aquellas dimensiones del estudio que requerían de una mayor profundización mediante el enfoque cualitativo. Para la realización de los grupos de discusión se elaboraron un guión que debía estructurar el intercambio y una ficha para recoger información de los datos personales de los participantes. La información recogida en los grupos fue examinada mediante el análisis del discurso de los sujetos, en la tradición del método MCC de Glaser y Strauss (1967), con atención centrada en los grandes temas planteados en el guión. El contenido de los testimonios de cada sujeto respecto a los temas planteados fue comparado sistemáticamente tanto con aquellos que resultaron semejantes como con aquellos otros que diferían.

Optamos por el análisis interpretacional del material resultante de los grupos de discusión, dado que se pretendía la identificación de elementos (contenidos y significados) y la exploración de las conexiones, regularidades y disonancias en los discursos (Vallés, 2000, p. 387). El estudio utilizó el programa informático Maxqda<sup>77</sup> para el procesamiento de los testimonios recogidos en las sesiones de grupos de discusión, que permite la creación de una base de datos con testimonios, variables sociodemográficas y, posteriormente, la organización jerarquizada de categorías y sub-categorías. Ese recurso permite un análisis ágil del material, al establecerse fácilmente la relación entre variables y testimonios. Las categorías habían sido definidas previamente

---

<sup>76</sup> En los trabajos sobre inmigración también se denomina segunda generación de inmigrantes a los hijos de inmigrantes nacidos en el país de recepción (Véase en el segundo capítulo del marco teórico las referencias al debate respecto al uso de esta categoría segunda generación). En este trabajo ocasionalmente nos referimos a este grupo como segunda generación de familias de inmigrantes.

<sup>77</sup> Maxqda es un software empleado en estudios sociales, de mercado y financieros, que facilita la categorización rápida y clara, y, en este caso, la clasificación de los testimonios de manera esquemática mediante categorías y variables sociodemográficas.

en las varias lecturas de los testimonios recogidos en los grupos; al examinar los testimonios a partir de las categorías se dio un proceso de “ir y venir entre información y análisis” (Gallart, 1992, p. 120) en el que el investigador descubre el llamado punto de saturación, cuando la información examinada no añade nuevos elementos comprensivos acerca del fenómeno estudiado.

### **4.3. LOS INSTRUMENTOS**

Como se ha señalado, la recogida de información para este estudio se valió de dos instrumentos: cuestionario y grupos de discusión (ver Anexo B). Cada instrumento correspondió a una de las dos etapas del trabajo de campo.

El acceso a los centros educativos dependió, en primer lugar, de la facilidad de acceso a ellos mediante contactos personales previos o contactos institucionales y, en segundo lugar, de lo que en investigación social se denomina “bola de nieve”, esto es, que un contacto opera como transmisor de los objetivos y necesidades del estudio para obtener el acceso a otros centros. Luego se tuvo que atravesar un proceso destinado a obtener autorizaciones formales; además de presentar los objetivos del estudio a las autoridades de los centros educativos, se preparó y obtuvo una carta de autorización de las familias para que los adolescentes participaran en el estudio. En ambas fases del estudio, poniéndose énfasis en la participación voluntaria de cada adolescente, se explicó previamente a los sujetos cuáles eran los objetivos del estudio y las formas de participación requeridas en cada etapa, dado que quienes participaron en grupos de discusión no habían respondido el cuestionario.

#### **4.3.1. CUESTIONARIO**

Como paso previo a la elaboración del cuestionario, con base en la revisión de resultados de otros estudios y el conocimiento de los instrumentos aplicados en esos casos para la recogida de información, se llevaron a cabo diez entrevistas exploratorias con adolescentes de distintas edades, sexo y origen. Las entrevistas exploratorias apuntaron a identificar, en primer lugar, aspectos sustantivos referidos al problema estudiado: formas de denominar a los conflictos; comportamientos que incordian las relaciones; motivos que explican la ocurrencia de los conflictos; actores en los conflictos; formas usuales para enfrentar los conflictos; aspectos relevantes en la vida de los adolescentes: motivaciones, intereses, preferencias. En segundo lugar, las entrevistas exploratorias buscaban conocer el lenguaje usado por los adolescentes para referirse a los temas propuestos. La preparación del cuestionario incluyó también la redacción de las instrucciones para la resolución del mismo.

El cuestionario utilizado fue autoadministrado, estructurado y anónimo<sup>78</sup>. Fue autoadministrado porque los sujetos participantes respondieron directamente a la mayoría de preguntas trazando un círculo en la opción de respuesta que más se ajustaba a su manera de pensar sobre el tema propuesto. Ciertas preguntas ofrecieron la opción “otra”

---

<sup>78</sup> Este cuestionario es una adaptación de un instrumento que la autora elaboró en 2008 para realizar el estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia, para la Liga Española de la Educación (LEECP).



para que el sujeto completase la información con una opción que consideraba no ofrecida.

El cuestionario pasó por dos pruebas piloto. En cada prueba se aplicaron cuestionarios a dos aulas diferentes: una de cuarto de la ESO y otra de 1º de Bachillerato, en dos centros educativos, uno de titularidad concertada en Madrid, donde participaron 112 estudiantes, y un instituto público en Salamanca, donde tomaron parte 93 estudiantes. Al finalizar cada una de las pruebas piloto se invitó a los estudiantes que participaron a ofrecer sus sugerencias para mejorar el lenguaje y, en ocasiones, añadir o modificar opciones de respuestas a alguna pregunta. Las pruebas piloto revelaron que el cuestionario reunía los requisitos fundamentales, dado que lograba motivar el interés y la participación de los sujetos porque era ágil, sencillo, de fácil comprensión de los estudiantes y los sujetos lo sentían cercano a sus vivencias y formas de pensar. Además, las pruebas piloto confirmaron que el cuestionario podía resolverse en cincuenta minutos -aunque algunos estudiantes lograran realizarlo en menos tiempo-, que era el tiempo disponible en la hora de tutoría que los centros concedían para la aplicación de la prueba.

Los temas abordados en el cuestionario fueron organizados en: 1. Información de identificación: curso, centro educativo, ciudad; 2. Información sociodemográfica: edad, sexo, lugar de nacimiento, convivencia, nivel educativo de padre y madre, ocupación de padre y madre; 3. Tiempo de residencia en España (solo para extranjeros); 4. Preferencias de actividades; 5. Aspectos importantes en la vida adolescente; 6. Formación de amistades; 7. Uso de Internet; 8. Conflictos, motivos y protagonistas; 9. Resolución de conflictos: deber ser, respuestas ante conflictos propios y de otros, personas a las que se acude en busca de apoyo; 10. Imágenes de género acerca de actividades preferidas, protagonistas en los conflictos y valoraciones respecto a los programas de convivencia. 11. Afirmaciones complementarias sobre temas que constituyen hoy algunos de los temas entre adolescentes.

El cuestionario fue estructurado con cinco secciones. En el primer grupo de preguntas de información con opciones cerradas, se debía rodear con un círculo el número correspondiente a la respuesta. Las preguntas referidas a la edad, origen y origen de los padres debían ser cumplimentadas. El segundo grupo de preguntas, acerca de las actividades e intereses más frecuentes de los adolescentes, presentaba en un cuadro las opciones de valoración acerca de cada actividad como: “me gusta”, “me da lo mismo” y “no me gusta”. El tercer grupo de preguntas apuntaba a recoger las percepciones acerca de las dimensiones sustantivas y respecto a ellas se debía elegir dos opciones de respuesta, según valoraciones de primer y segundo lugar en importancia. El cuarto grupo de preguntas abordó las percepciones valorativas acerca de preferencias de actividades, motivos e implicación en conflictos con atención al género. El quinto grupo de preguntas apuntaba a recoger opiniones acerca de afirmaciones frecuentes en el medio adolescente; adaptó el modelo Likert, planteando las opciones “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Se omitió la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” debido a que en una experiencia anterior, en el estudio sobre adolescentes latinoamericanos, un porcentaje significativo de estudiantes que participaron en el estudio se refugiaron en esta opción, que carece de utilidad para el análisis.

Después de la aceptación del centro educativo para participar en el estudio y de contar con las aprobaciones de padres y madres de familia para que hijos e hijas tomaran parte en el estudio<sup>80</sup>, la aplicación de los cuestionarios siguió una secuencia en la que la investigadora era presentada por el tutor del curso y ella ofrecía información dirigida a precisar los objetivos y la justificación del estudio, el carácter personal y anónimo de las respuestas del cuestionario y el compromiso de mantener la confidencialidad en la publicación de los resultados del estudio. Entregados los cuestionarios, mientras los estudiantes revisaban el instrumento, la investigadora explicaba los tipos de preguntas y las opciones de respuesta solicitada en cada tipo de ellas. Al dar las pautas se mostraba en el pizarra la manera de dar las respuestas y se subrayaba la necesidad de que si el estudiante tuviese alguna duda debía dirigirse a la investigadora. El grupo contaba con 50 minutos para la resolución del cuestionario y se invitaba a aquellos que lo completasen antes de ese lapso –dado que no podían abandonar el aula, según el acuerdo alcanzado con las autoridades del centro–, a que libremente añadieran comentarios o sugerencias sobre algunos de los temas del cuestionario<sup>81</sup>. Cada día, al finalizar la aplicación los cuestionarios fueron numerados.

#### 4.3.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Esta técnica, también llamada “de grupos focales”, se halla ampliamente extendida en los estudios de mercado, que fueron los primeros en usarla. Pero en años recientes ha empezado a ser utilizada en estudios etnográficos y sociológicos, en el marco de la aplicación de los enfoques cualitativos. Algunos autores al referirse a ella como “grupos focales” –en inglés, *focus groups*– subrayan el interés que tiene la técnica al centrar la atención y la participación de los miembros del grupo en el tema propuesto por el moderador, cuya función consiste en “focalizar” al grupo en la materia hasta agotar sus principales posibilidades.

Los grupos estuvieron conformados por un número no menor de ocho y no mayor de diez sujetos. Se escogió un modelo de estructuración de temas y una dinámica en el desarrollo de los grupos sobre la base de experiencias de investigación previas<sup>82</sup>. Como se ha indicado, se elaboró un guión temático (ver Anexo B) con las dimensiones

---

<sup>80</sup> Dos centros de titularidad pública y uno concertado en Madrid; además, uno de titularidad pública en Santander rechazaron participar en el estudio, primero porque se alegaba que después de participar en un estudio no tenían conocimiento de los resultados. En un centro concertado y otro público en Madrid, siete padres no aceptaron la participación de los hijos/as en el estudio.

<sup>81</sup> Fueron recogidos diferentes tipos de comentarios, que estuvieron referidos a: problemas en el aula, organización de la escuela, normas, actitudes del profesorado, contenidos de las asignaturas, metodología y didáctica usadas en clase, convivencia y, en ocasiones, respecto a las autoridades del centro educativo. El siguiente testimonio de un estudiante de origen ecuatoriano de 17 años, que asistía a 1º de bachillerato en un centro público, resulta ilustrativo del uso que un sector de estudiantes hizo del espacio de comentarios: *Pienso que los jóvenes no tienen respeto porque sus padres nunca les han enseñado a valorar lo que de verdad importa y es por eso que existen tantos problemas con muchos jóvenes.*

<sup>82</sup> Puede consultarse estudios en los que ha participado la autora de esta investigación que ha hecho uso de grupos de discusión para la recogida de información de carácter cualitativo: Delpino, 1991; Geldstein y Delpino, 1998; Geldstein, Infesta y Delpino, 1996; Geldstein, Infesta y Delpino, 2000; Delpino, 2007; Delpino, 2008b).

consideradas relevantes para alcanzar una mayor profundidad en el abordaje del fenómeno estudiado. Cada tema contó con varias preguntas motivadoras del diálogo.

La organización de los grupos empezaba por la presentación del estudio y solicitud de colaboración a las autoridades del centro educativo. Una vez obtenida la aprobación, seguía la explicación de la técnica a utilizarse y la coordinación con los tutores de los cursos de cuarto de la ESO y primero de bachillerato<sup>83</sup>. En la hora anterior a la realización del grupo, la investigadora y el tutor presentaban a los grupos de dos o tres cursos la petición de dos a cuatro voluntarios –de ambos sexos, de diferentes edades y que no tuvieran vínculos cercanos de amistad entre sí– para participar en una “reunión para conversar sobre temas que los adolescentes viven cotidianamente en los centros”.

En ocasiones el grupo se reunió en la biblioteca, en el aula o en una sala de reuniones. La disposición de las mesas se adaptó en forma de rectángulo o cuadrado para que los participantes se sentasen alrededor. Moderadora y ayudante se colocaban entre los participantes en el grupo, en posiciones distanciadas entre sí. Al iniciar la sesión se hizo una presentación de la investigadora y el ayudante: nombre, nacionalidad y profesión. Se informó a los participantes sobre el objetivo y el tema de la reunión, el compromiso de confidencialidad en el tratamiento de la información, la dinámica del diálogo –toma de palabra libremente pero nunca dos personas al mismo tiempo–, el tiempo que duraría la sesión y, finalmente, acerca de una ficha de datos personales que servirían para identificar los testimonios y que debía completarse al finalizar la sesión. Se invitaba enseguida a la presentación de cada miembro del grupo con nombre, edad y origen nacional. Se pedía autorización para realizar la grabación de la conversación. Dadas las condiciones y exigencias de los centros educativos, el grupo de discusión tuvo una duración de una hora y quince minutos aproximadamente; luego se destinaba de diez a quince minutos para completar la ficha con los datos personales y los comentarios sobre la dinámica y temas abordados en el grupo (ver la ficha en el Anexo B).

Durante el diálogo, la moderadora utilizaba preguntas a manera de “estímulos verbales” que consistieron, primero, en una corta introducción del tema, referido como las experiencias cotidianas de los adolescentes en el ámbito escolar y, luego, en un conjunto de preguntas simples para abordar los temas y dimensiones de interés según los objetivos propuestos en el uso de esta técnica. La moderadora del grupo cumple un papel motivador del debate pero cuida de no influir sobre los contenidos de las intervenciones de los participantes. La participación de la moderadora variaba en función de la agilidad alcanzada por la dinámica del grupo e intentaba promover la discusión de los temas que no habían aflorado espontáneamente.

En el diálogo, introductoriamente, se buscó que los participantes conversasen respecto a intereses y preferencias de actividades de los adolescentes que hoy viven en España. Se invitaba a establecer contrastes entre gustos de chicos y chicas según origen –solo con referencias a españoles y extranjeros– y género. Otro grupo de preguntas se dirigían a motivar la participación en torno a aquellos comportamientos que los

---

<sup>83</sup> A petición de los centros fueron excluidos los estudiantes de segundo de bachillerato debido a la exigencia de cumplimiento de determinadas horas lectivas, y los estudiantes de los ciclos formativos porque según las autoridades, además de que también debían cumplir con prácticas que dificultaban la conformación de los grupos, en su mayoría superaban la edad objetivo del estudio.

adolescentes consideran como problemas en las relaciones en las aulas; los motivos que explican la ocurrencia de cada tipo de problemas; y las diferencias entre los conflictos en la adolescencia y los conflictos en la etapa infantil. Posteriormente se abordaban las explicaciones que desde la óptica de los adolescentes llevan a que chicas y chicos se impliquen en conflictos. Finalmente, se motivaba el debate respecto a las personas a las que recurren en busca de ayuda cuando se hallan en conflictos y acerca de las estrategias más usadas para la resolución de los conflictos<sup>84</sup>.

#### 4.4. MUESTRA

##### 4.4.1. MUESTRA DEL ESTUDIO CUANTITATIVO<sup>85</sup>

El universo del estudio en este trabajo son los chicos y chicas de 15 a 18 años que viven en territorio español y cursan las enseñanzas secundarias. La base para la selección de nuestra muestra ha sido la población matriculada en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)<sup>86</sup>, Bachilleratos y Ciclos Formativos de grado medio, en centros de titularidad pública y concertada en siete ciudades españolas<sup>87</sup> durante el curso escolar 2008-2009. Se tuvo acceso a 25 centros educativos y a 57 aulas; el número de alumnos por aula variaba entre 18 y 30 en función del curso, de la ciudad y de la titularidad del centro. En algunos centros solo se pudieron aplicar cuestionarios en el cuarto curso de la ESO, donde se seleccionó, para ser incluidos en la muestra, a aquellos que correspondían a las edades del estudio. Hubo algunos centros, de titularidad pública, en los que, además de contar con la ESO se pudo aplicar a bachilleratos y ciclos formativos, por ese motivo se pasó el cuestionario a una clase por curso. En aquellos centros concertados que contaban con un escaso número de alumnos por curso, hubo de obtenerse autorización para aplicar el cuestionario en dos aulas del mismo curso.

La muestra del estudio cuantitativo, que sirvió para aplicar el cuestionario, quedó conformada por 1412 chicas y chicos, con una distribución de 50,3% de varones y 49,7% de mujeres. Contó con 91% nacidos en España y 9% de origen extranjero. Entre los extranjeros, el porcentaje más alto (6% del total) correspondió a estudiantes inmigrados procedentes de América Latina.

---

<sup>84</sup> Al finalizar los grupos, los estudiantes manifestaban generalmente agrado y satisfacción por haber participado en el debate; algunos de ellos sugirieron que se volviera a convocar una reunión de ese tipo para abordar otros temas de interés para los estudiantes. La repetición de este tipo de sugerencia apunta a la ausencia, o insuficiencia, de este tipo de espacio en la vida del ámbito escolar. En el Anexo E se recogen algunos comentarios escritos en las fichas de datos personales por chicos y chicas que participaron en los grupos.

<sup>85</sup> Ver Anexo C: Ficha técnica del estudio.

<sup>86</sup> Cuarto curso de la ESO.

<sup>87</sup> La elección de las ciudades corresponde al criterio pragmático de facilidad de acceso a los centros educativos a través de la Liga Española de la Educación en la que la investigadora trabaja.

**Tabla 2**  
**Distribución de la muestra del estudio según género**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	706	50,0%	50,3%	50,3%
	Chica	697	49,4%	49,7%	100,0%
	Total	1403	99,4%	100,0%	
Perdidos <sup>88</sup>		9	,6%		
Total		N= 1412	100,0%		

**Tabla 3**  
**Distribución de la muestra del estudio por lugar de nacimiento**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	España	1285	91,0%	91,3%	91,3%
	América Latina	85	6,0%	6,0%	97,3%
	Europa, excluyendo España	23	1,6%	1,6%	98,9%
	África	1	,1%	,1%	99,0%
	Asia	9	,6%	,6%	99,6%
	Estados Unidos de América	2	,1%	,1%	99,8%
	Marruecos	3	,2%	,2%	100,0%
	Total	1408	99,7%	100,0%	
Perdidos		4	,3%		
Total		N= 1412	100,0%		

**Tabla 4**  
**Lugar de nacimiento de estudiantes extranjeros de la muestra**

Región de nacimiento o país	Frecuencia	Porcentaje
América Latina	85	69,10%
Europa	23	18,70%
África	1	0,80%
Asia	9	7,30%
Estados Unidos de América	2	1,60%
Marruecos	3	2,40%
Total	N= 123	100,0%

Los grupos de edad se encuentran distribuidos bastante proporcionalmente, aunque con una pequeña distorsión entre el grupo de extranjeros, en el que apareció un porcentaje mayor de alumnado con 16 años.

<sup>88</sup> En esta categoría se incluye los cuestionarios en los que no se completó la información y, en consecuencia, no pudieron ser utilizados.

**Tabla 5**  
**Distribución de la muestra según grupos de edad y origen español o extranjero**

		Origen		Total	
		Español	Extranjero		
Edad	15	Recuento	346	29	375
		% dentro de su origen	26,9%	23,6%	26,6%
	16	Recuento	371	44	415
		% dentro de su origen	28,9%	35,8%	29,5%
	17	Recuento	364	31	395
		% dentro de su origen	28,3%	25,2%	28,1%
	18	Recuento	204	19	223
		% dentro de su origen	15,9%	15,4%	15,8%
Total		Recuento N=	1285	123	1408
		% dentro de su origen	100,0%	100,0%	100,0%

El alumnado de la muestra del estudio se hallaba distribuido, casi por mitades, en centros de titularidad pública (53,3%) y centros de titularidad concertada (46,7%).

**Tabla 6**  
**Distribución del alumnado de la muestra por tipo de centro educativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	750	53,1%	53,3%	53,3%
	Privado	658	46,6%	46,7%	100,0%
	Total	1408	99,7%	100,0%	
Perdidos	Sistema	4	,3		
Total		N= 1412	100,0%		

Respecto a la distribución del alumnado de la muestra del estudio según el curso escolar en el que se hallaba matriculado, casi la mitad de la muestra asistía a cuarto de la ESO; una parte similar que estudiaba el bachillerato se distribuyó en proporciones similares entre los que asistían al bachillerato de ciencias y quienes estudiaban el de humanidades. Un porcentaje menor de la muestra (5,8%) se hallaba matriculado en un ciclo formativo de grado medio.

**Tabla 7**  
**Ciclo educativo al que asistía el alumnado de la muestra, según origen**

		Origen		Total	
		Español	Extranjero		
Curso	ESO	Recuento	567	79	646
		% dentro de su origen	44,2%	64,2%	45,9%
	F.P. (Ciclo)	Recuento	76	6	82
		% dentro de su origen	5,9%	4,9%	5,8%
	Bachillerato ciencias	Recuento	312	18	330
		% dentro de su origen	24,3%	14,6%	23,5%
	Bachillerato humanidades	Recuento	328	20	348
		% dentro de su origen	25,6%	16,3%	24,8%
Total		Recuento N=	1283	123	1406
		% dentro de su origen	100,0%	100,0%	100,0%

La mayoría de los integrantes de la muestra vivía con padre, madre y con hermanos. Uno de cada diez vivía en un hogar a cargo de una mujer; esa proporción era más del doble entre estudiantes de origen extranjero con respecto a los nacionales. Quienes vivían solo con el padre conformaron un porcentaje ínfimo, pero dentro de él también el grupo de extranjeros dobló a los españoles. Entre los chicos de origen extranjero también resultó mayor el porcentaje de aquellos que vivían con otros familiares y solo con los hermanos.

**Tabla 8**  
**Composición del hogar de integrantes de la muestra, por origen**

	Origen		Total
	Español	Extranjero	
Vivo con mis padres y hermanos (si tiene)	85,3%	64,5%	83,5%
Vivo con mi madre	9,1%	21,5%	10,2%
Vivo con mi padre	1,5%	3,3%	1,6%
Vivo con mis abuelos	0,5%	0,0%	0,5%
Unos días con mi madre otros con mi padre	,0	,1	,0
Vivo con mis hermanos	0,2%	0,8%	0,2%
Vivo con otros familiares	0,2%	2,5%	0,4%
Vivo con mi madre y abuelo/a	0,2%	0,0%	0,1%
Vivo con unos amigos	0,0%	1,7%	0,1%
Total 100%	N= 1283	N= 121	N= 1404

El nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes de la muestra correspondió a los estudios universitarios (32,4%), seguido por el nivel de secundaria – graduado– (25,3%) y, en tercer lugar, el de alguna carrera técnica o ciclos formativos (19,2%)<sup>89</sup>.

**Tabla 9**  
**Niveles de estudios alcanzados por padres de integrantes de la muestra**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	30	2,1%	2,2%	2,2%
Primaria	130	9,2%	9,3%	11,5%
Graduado	353	25,0%	25,3%	36,8%
F.P.: Ciclo formativo, un módulo o algo técnico	268	19,0%	19,2%	56,1%
Universitarios	451	31,9%	32,4%	88,4%
No sé	161	11,4%	11,6%	100,0%
Total	1393	98,7%	100,0%	
Perdidos	19	1,3		
Total	N= 1412	100,0		

<sup>89</sup> Debe destacarse el significativo porcentaje de estudiantes 11,6% que desconocían el nivel de estudios alcanzado por sus padres. Llama la atención que a la edad en la que tenían quienes participaron en el estudio no conocieran esa información de sus padres.

La educación de las madres de los estudiantes que integraban la muestra del estudio seguía un patrón similar al de los padres: era mayor el porcentaje de madres que tenían estudios universitarios (30,5%), seguía el graduado escolar (28%), y, algo más que entre los varones, aparecieron los estudios de corte técnico como los ciclos formativos (21,1%).

**Tabla 10**  
**Niveles de estudios alcanzados por madres de integrantes de la muestra**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	32	2,3%	2,3%	2,3%
Primaria	117	8,3%	8,5%	10,8%
Graduado	387	27,4%	28,0%	38,8%
F.P.: Ciclo formativo, un módulo o algo técnico	292	20,7%	21,1%	59,9%
Universitarios	421	29,8%	30,5%	90,4%
No sé	133	9,4%	9,6%	100,0%
Total	1382	97,9%	100,0%	
Perdidos	30	2,1%		
Total	N= 1412	100,0%		

La distribución de la muestra según las categorías de grupos de origen y género, quedó conformada de la siguiente manera:

**Tabla 11**  
**Distribución de la muestra por categorías de grupos de origen y de género**

**A. Autóctonos españoles con uno o ambos padres extranjeros por género**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Chico	22	42,0%
Chica	29	58,0%
Total	N= 51	3,6%

**B. Inmigrados por género**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Chico	62	50,4%
Chica	61	49,6%
Total	N= 123	8,7%

**C. Autóctonos**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Chico	620	50,6%
Chica	606	49,4%
Total	N= 1234	87,6%



#### 4.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA EN EL ESTUDIO CUALITATIVO

Se realizaron cuatro grupos de discusión, dos en centros de enseñanza de titularidad concertada y dos en centros de enseñanza de titularidad pública, todos ellos localizados en Madrid, debido a razones de acceso. Como se indicó, los grupos estuvieron integrados por un mínimo de ocho y un máximo de 10 participantes por grupo<sup>90</sup>. En total, en los cuatro grupos participaron 39 estudiantes, de los cuales 21 eran chicas y 18 eran chicos<sup>91</sup>.

El grupo 1 estuvo integrado por nueve estudiantes (5 chicas y 4 chicos) de un centro de titularidad concertada. Dos de los chicos tenían 16 años, otro 17 y otro 18. Uno de ellos era autóctono con madre de origen español y padre de origen argentino, uno era de origen ecuatoriano con padre y madre de su misma nacionalidad; dos eran autóctonos con padres españoles. Dos de las chicas tenían 16 años y otras tres tenían 17 años. Solo una de las chicas era de origen ecuatoriano, e indicó a su madre de origen ecuatoriano pero no completó información sobre el padre. Las otras cuatro chicas eran autóctonas con padre y madre españoles.

El grupo 2 estuvo conformado por diez estudiantes (5 chicas y 5 chicos) de un centro de titularidad pública. Una de las chicas tenía 15 años, otra 16, otras dos de ellas 17 y otra tenía 18 años. Una de ellas era autóctona con padres de origen marroquí; una era de origen ecuatoriano con padre y madre ecuatorianos; una de las chicas era china con ambos padres de origen chino; la otra chica era rumana con madre de origen rumano y no ofreció información sobre el padre. Una de las chicas era de origen español con padres españoles. Dos de los chicos tenían 15 años y tres de ellos tenían 16 años. Uno de los chicos era autóctono con padre y madre de origen caboverdiano, otro de los chicos era ecuatoriano con padre y madre de la misma nacionalidad. Los otros tres chicos autóctonos tenían padre y madre españoles.

El grupo 3 estaba integrado por nueve estudiantes (4 chicos y 5 chicas) de un centro de titularidad concertada. Un chico tenía 15 años y tres tenían 17 años. Uno de ellos era autóctono con padres españoles. Los otros tres eran inmigrados. Uno de origen brasileño con padres brasileños; otro ecuatoriano con padre y madre de origen ecuatorianos, y otro nacido en Perú, con doble nacionalidad peruana y argentina, con padre y madre de origen peruanos. Tres de las chicas tenían 15 años, y dos de ellas tenían 16 años. Cuatro de las chicas eran autóctonas con padre y madre españoles. Otra de las chicas era rumana con padre y madre de origen rumanos.

El grupo 4 estaba conformado por once estudiantes (6 chicas y 5 chicos) de un centro de titularidad pública. Cinco chicos tenían 16 años y cuatro de las chicas tenían 16 años y dos de ellas tenían 17 años. Uno de los chicos era autóctono con padre y madre de origen filipino. Tres de los chicos eran inmigrados porque habían nacido fuera de España, uno era ecuatoriano con padre y madre de mismo origen, otro era colombiano con padre y madre colombianos, y otro era de origen camerunés con padre y madre del

---

<sup>90</sup> Uno de los grupos estuvo integrado por once estudiantes debido a un error en la coordinación; tuvo que aceptarse la participación del estudiante adicional debido a su alta motivación para participar.

<sup>91</sup> Ver en Anexo D la información detallada sobre las características de los participantes.

mismo origen. Otro chico era autóctono con padre y madre de origen español. Una de las chicas era autóctona con padre y madre de origen chino. Dos de las chicas eran autóctonas con padre y madre españoles. Dos chicas eran de origen ecuatoriano con padre y madre del mismo origen nacional. Una chica era inmigrada, tenía doble nacionalidad española y peruana, pero había nacido en Perú y su madre era de origen peruano, no ofreció información acerca del padre.

## CAPÍTULO 5

# LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y PERFILES DE LAS FAMILIAS SEGÚN GRUPOS DE ORIGEN

### 5.1. TIEMPOS DE LLEGADA DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La información recogida en este estudio permite confirmar que el crecimiento de la población de origen extranjero en el sistema educativo español se ha dado en diferentes periodos, a partir de fines de los años noventa. Si se toma un lustro como línea divisoria, se encuentra que casi la mitad (48,3%) de los adolescentes de origen extranjero que asistían a la ESO, a los que accedió este trabajo en el curso 2008-2009, residían desde hacía más de cinco años en el país y el resto de los entrevistados (51,7%) contaban con menos de cinco años de residencia en España (tabla 12).

**Tabla 12**  
**Tiempo de residencia en España de adolescentes inmigrados<sup>92</sup> por regiones de procedencia**

Región de nacimiento	Tiempo de residencia en España	
	Hace menos de 5 años	Hace más de 5 años
América Latina	49,4%	50,6%
Europa	65%	35%
África	100%	---
Asia	50%	50%
USA	50%	50%
Marruecos	---	100%
Total	51,7%	48,3%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Las diferencias según los países de procedencia muestran que entre quienes provenían de los países europeos y de África se hallaban los jóvenes de inmigración más

---

<sup>92</sup> Es posible que en el grupo de adolescentes de origen latinoamericano y en el marroquí se encuentren aquellos considerados como la generación 1.5 de familias de origen inmigrante.

reciente; en ambos casos era mayor el porcentaje de aquellos que tenían menos de cinco años en el país. El colectivo de estudiantes marroquíes<sup>93</sup> tenía más de cinco años y no hallamos estudiantes de ese origen que hubiesen llegado al país en años recientes, quizá porque es uno de los grupos de inmigrantes de mayor antigüedad en razón de los vínculos históricos y la existencia actual de mayores controles fronterizos.

## 5.2. TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO A LOS QUE ASISTE EL ALUMNADO SEGÚN GRUPOS DE ORIGEN

De acuerdo a los resultados de la muestra del estudio, en el curso 2008-2009, la mayoría del alumnado autóctono –incluidos aquellos que tenían uno o dos padres de origen extranjero– al que este trabajo tuvo acceso se hallaba matriculado en centros de titularidad concertada, mientras que los jóvenes inmigrados, en el que se hallan incluidos los llamados generación 1.5, se hallaban matriculados fundamentalmente en centros de titularidad pública (tabla 13 y gráfico 10). Resulta de interés subrayar que en el grupo de alumnado inmigrado existían algunos patrones de matriculación en función de la región de procedencia. Así, en el grupo de alumnado procedente de Latinoamérica y el proveniente de Europa, alrededor de uno de cada cinco jóvenes, se encontraba matriculado en centros de titularidad concertada (tabla 14).

**Tabla 13**  
**Titularidad del centro en el que se matriculan según grupos de origen**

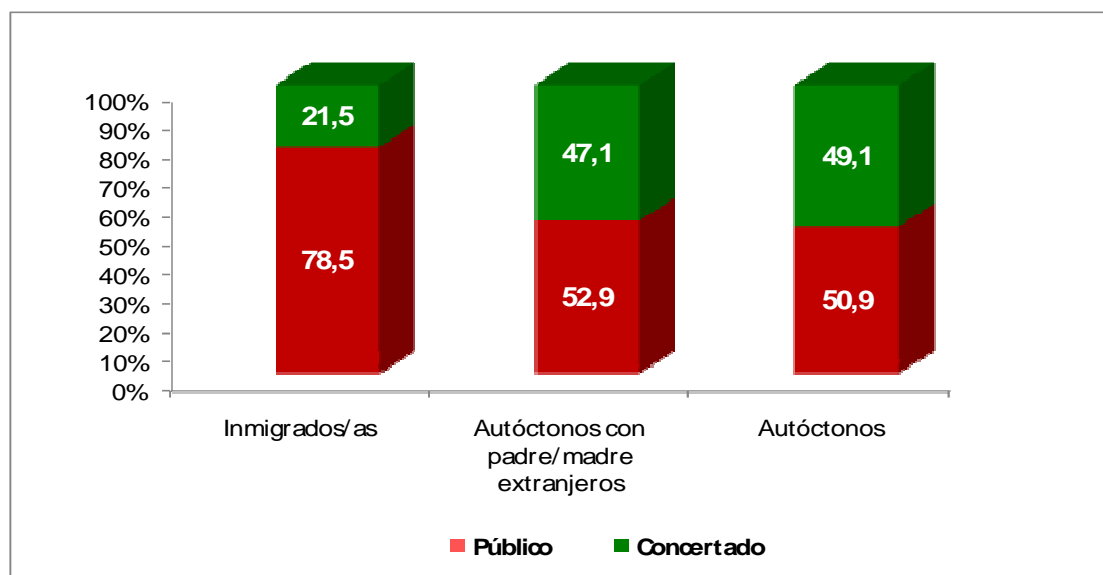
Centro educativo	Grupos de origen					
	Inmigrados/as <sup>94</sup>		Autóctonos con padre o madre extranjeros		Autóctonos	
	%	N	%	N	%	N
Público	78,5	95	52,9	27	50,9	627
Concertado	21,5	26	47,1	24	49,1	605
Total	100	121	100	51	100	1232

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

<sup>93</sup> En la tabla 2 se ha separado del resto de África el dato de este colectivo por dos motivos. En primer lugar, porque es el colectivo más numeroso entre la población de origen inmigrante y, segundo, en razón de que se trata de uno de los colectivos de inmigrantes de mayor antigüedad.

<sup>94</sup> El uso en la forma “inmigrados/as” significa que en todos los grupos de origen se incluyen a chicos y chicas, pero la expresión no se repite en cada caso con el propósito de facilitar la lectura.

**Gráfico 10**  
**Titularidad del centro en el que se matriculan según grupos de origen**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Tabla 14**  
**Titularidad del centro en el que se matriculan inmigrantes según regiones de nacimiento**

Centro educativo	Regiones de nacimiento											
	América Latina		Europa, excluyendo España		África		Asia		USA		Marruecos	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Público	75,9	63	78,3	18	100	1	100	8	100	2	100	3
Concertado	24,1	21	21,7	5	--		--		--		--	
Total	100%	84	100%	23	100%	1	100%	8	100%	2	100%	3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Algunos matices de diferenciación fueron identificados en las ciudades elegidas para hacer la comparación, según el porcentaje de población inmigrante. De un lado, los datos de la escolarización del alumnado en tres de las ciudades en las que se llevó a cabo el trabajo de campo<sup>95</sup> resultan expresión de ciertas condiciones, como se explica más

<sup>95</sup> Esas ciudades han sido elegidas para mostrar el patrón de escolarización de la población de origen inmigrante en contraste con la de los autóctonos; dos con porcentajes similares en cuanto población de origen extranjero y otra con menor población de ese origen. De acuerdo con las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística, en 2008, Madrid contaba con 15,9% de población de origen inmigrante, Murcia

adelante, que inciden en que la población de origen extranjero se escolarice fundamentalmente en centros de titularidad pública. De otro lado, el alumnado de origen autóctono se escolariza más en centros de titularidad concertada en ciudades de mayor concentración de población de mayores ingresos<sup>96</sup>.

Si se toma el caso de Madrid, la composición del alumnado en los centros concertados era mayoritariamente autóctona (83,4%), seguida por un porcentaje minoritario de alumnado inmigrado (11,3%) y de autóctonos con padres extranjeros (5,3%). En cambio, en los centros de titularidad pública la proporción de cada grupo de alumnado según origen presentó algunas diferencias notables. En los centros de titularidad pública de Madrid a los que tuvo acceso este trabajo, el grupo de alumnado autóctono era sólo ligeramente superior a la mitad de la población escolar (54%), y el siguiente grupo estaba constituido por adolescentes inmigrados (37,9%), mientras que los autóctonos con padres extranjeros era un porcentaje menor (7,6%) (tabla 15).

**Tabla 15**  
**Escolarización del alumnado en centros de titularidad pública y concertada en Madrid, Murcia y Santander, según grupos de origen**

	Madrid				Murcia				Santander			
	Centro educativo				Centro educativo				Centro educativo			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Inmigrados/as	37,9%	50	11,3%	17	16,1%	22	6,1%	5	4,4%	4	4,1%	3
Autóctonos con padre/madre extranjeros	7,6%	10	5,3%	8	2,9%	4	4,9%	4	4,4%	4	2,7%	2
Autóctonos	54,5%	72	83,4%	126	81,0%	111	89,0%	73	91,1%	82	93,2%	68
Total	100%	132	100%	151	100%	137	100%	82	100%	90	100%	73

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

con 15,7% y Cantabria con 5,7%. Instituto Nacional de Estadística, <http://www.ine.es/prensa/np503.pdf> Debe notarse que estos datos difieren de los presentados por Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa), citados en el capítulo 1, porque los autores trabajaron con datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes de 2007 (ENI). Respecto a los datos de matrícula de alumnado durante el curso 2008-2009, en Madrid se hallaba matriculado el 13,8%, en Murcia, el 13,2%, y en Cantabria el 7,7% de alumnado de origen extranjero. Estadísticas de la Educación. Datos y Cifras. Curso escolar 2009-2010. Ministerio de Educación, 2009.

<sup>96</sup> De acuerdo a los datos del INE, Madrid se encuentra, junto con Navarra y el País Vasco, entre las tres primeras comunidades con el gasto medio por persona más alto en España. En cambio, Santander se ubica en el segundo grupo de comunidades en gasto medio por persona, y Murcia está en el cuarto grupo con los niveles más bajos de gasto medio por persona. Puede consultarse la nota de prensa del INE sobre datos de la Encuesta de presupuestos familiares de 2009 en <http://www.ine.es/prensa/np628.pdf>.

Con respecto a Murcia, que en el momento del trabajo de campo tenía porcentajes de población inmigrante similares a los de Madrid, también un porcentaje similar de población inmigrada escolarizada, esta población seguía un patrón de escolarización según titularidad de los centros como el encontrado en Madrid. El alumnado inmigrado en Murcia se hallaba matriculado en mayor porcentaje (16,1%) en centros públicos frente a un menor porcentaje en centros concertados (6,1%). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en Madrid, el porcentaje de alumnado de origen autóctono en Murcia matriculado en centros públicos era más alto que en Madrid.

En Santander no se observaban diferencias destacables en la escolarización de los tres grupos de estudiantes según el origen, esto es, que en este caso se escolarizaban en proporciones relativamente similares en los centros de titularidad pública y en los centros de titularidad concertada. Esta convergencia puede ser atribuida, por contraste, a que en aquellos ámbitos en los que se da un mayor porcentaje de inmigración, al tiempo que hay un mayor nivel adquisitivo, el alumnado inmigrado tiende a ir más a los centros públicos porque intuyen –o tienen noticia– que en los colegios concertados operan mecanismos de segregación y exclusión. Esta conjetura puede ser ilustrada con el caso de Madrid que, como se ha señalado antes, era la ciudad con nivel adquisitivo más alto entre las incluidas en la muestra, al tiempo que también era la ciudad en la que la población autóctona se escolarizaba más en centros concertados.

En cualquier caso, nuestros datos corroboran el señalamiento de varios autores acerca de que la escolarización de la población de origen inmigrante se ha concentrado en centros de enseñanza de titularidad pública (Defensor del Pueblo, 2003; Serra, 2003; Terrén, 2007; García y otros, 2008; Franzé, 2008). El fenómeno no es exclusivo de España; también ha ocurrido en ciudades de los Estados Unidos y de otros países europeos (Alba y Nee, 1997; Alegre y Subirats, 2007).

Dos hipótesis surgen al examinar estos datos. Quizá subsistan algunas familias extranjeras que mantienen la preferencia de matricular a sus hijos en la escuela pública en razón de que al estar expuestos a chicos de orígenes similares, tendrían menores dificultades durante el proceso de incorporación y consolidación de su participación en el sistema educativo. Varias mujeres de origen latinoamericano entrevistadas en 2006, esgrimieron razones en tal dirección debido a que en la elección de centros públicos para matricular a hijos e hijas privilegiaron la existencia de grupos del mismo origen nacional (Delpino, 2007, en prensa).

La segunda hipótesis se refiere a que algunos centros de titularidad concertada pondrían en práctica mecanismos dirigidos al impedimento de la matrícula de población de origen inmigrante. Como se destacara en el marco conceptual de este trabajo, diversos autores (Defensor del Pueblo, 2003; Serra, 2003; Garreta, 2008; Franzé, 2008) han señalado que podrían existir estrategias no explícitas pero que son puestas en práctica por algunos centros y se encaminan a matricular a un menor número de población procedente de la inmigración<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> En su estudio, Garreta (2008, p. 146), recogió opiniones respecto a que la concentración de población inmigrante en algunos centros educativos creaba “tensiones y problemas”; por tal motivo los padres autóctonos decían optar por matricular a sus hijos e hijas en otros centros.

### 5.3. CORRESPONDENCIA EDAD-CURSO SEGÚN GRUPOS DE ORIGEN

Los resultados de este trabajo parecen confirmar que la escolarización del adolescente de origen extranjero puede efectuarse siguiendo prácticas que, siendo contrarias a las normas existentes, dan como resultado que con relativa frecuencia los estudiantes de origen extranjero tienen edades mayores que sus pares españoles. La importancia de esta variable reside en la potencialidad que esta diferencia de edad tiene para explicar algunas de las percepciones en relación con los conflictos en el aula, y acaso la gestación y reproducción de los conflictos mismos.

Una aproximación a este asunto proviene de las diferencias identificadas en este trabajo, según grupos de origen, al examinar la correspondencia entre edad y curso escolar. Para los efectos del análisis, se escogió, a los estudiantes que asistían al cuarto curso de la ESO (tabla 16 y gráfico 11). En el caso de los centros educativos concertados, casi dos terceras partes (64,4%) de quienes pertenecían al grupo de autóctonos con ambos padres españoles tenían 15 años. En el caso de los jóvenes de la llamada segunda generación, esto es, autóctonos con uno o dos padres extranjeros, una predominancia semejante de estudiantes de 15 años (68,8%) fue encontrada en los centros de titularidad pública. En cambio, tratándose de los inmigrados, el sector que con 15 años de edad asistía al cuarto de la ESO constituía un porcentaje sensiblemente menor en ambos tipos de centro (34,5% en centros públicos y 42,1% en centros concertados), mientras los jóvenes de mayor edad adquirirían un peso bastante más grande que el correspondiente a sus equivalentes entre los otros dos sectores según origen.

**Tabla 16**  
**Relación edad-curso según grupos de origen**

Edad	4º ESO											
	Inmigrados				Autóctonos con padre/madre extranjeros				Autóctonos			
	Público		Concertado		Público		Concertado		Público		Concertado	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
15	34,5%	20	42,1%	8	68,8%	11	60,0%	9	55,5%	147	64,4%	174
16	46,6%	27	36,8%	7	25,0%	4	33,3%	5	34,0%	90	28,9%	78
17	19,0%	11	15,8%	3	6,3%	1	6,7%	1	8,3%	22	5,6%	15
18	0,0%	0	5,3%	1	0,0%	0	0,0%	0	2,3%	6	1,1%	3
Total	100,0%	58	100,0%	19	100,0%	16	100,0%	15	100,0%	265	100,0%	270

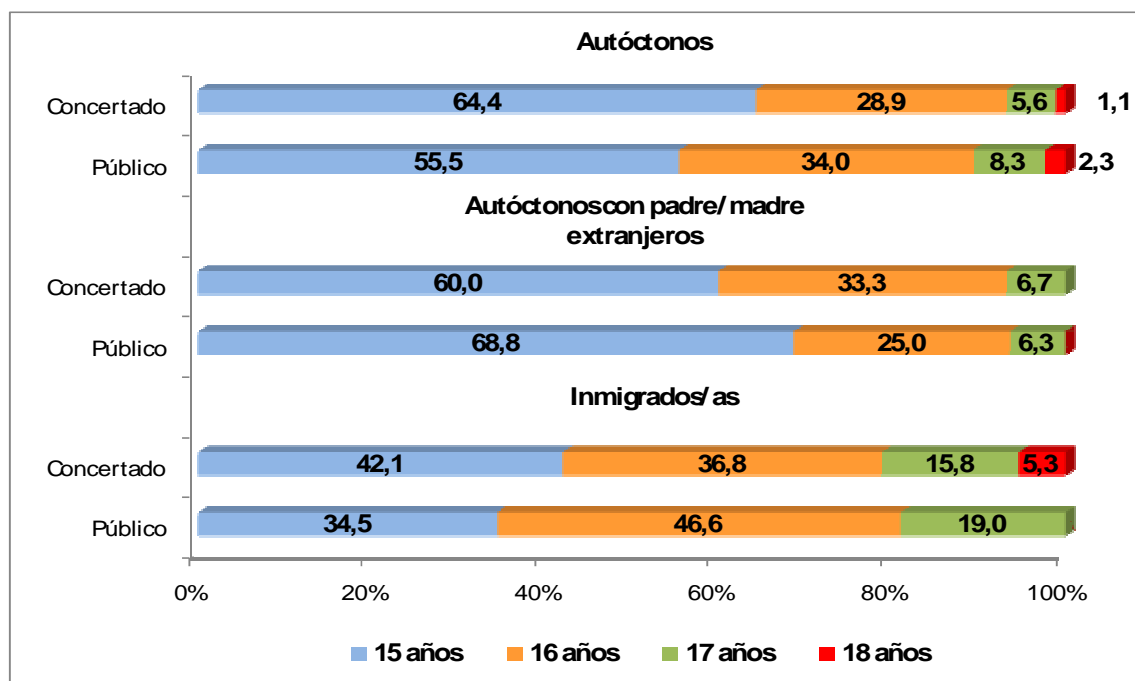
*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Si se toma el sector de los adolescentes que cursaban cuarto de la ESO y tenían 16 y 17 años de edad, los porcentajes se invierten, (gráfico 11). Entre aquellos adolescentes inmigrados, el mayor porcentaje asistía a centros de titularidad pública (65,6%). En esas edades se hallaba un porcentaje bastante menor del grupo de autóctonos con ambos padres españoles: asistía a la escuela pública el 42,3% y quienes lo hacían en la escuela concertada era 34,5%. Finalmente, entre el grupo de los autóctonos de estas edades con uno o dos padres de origen extranjero habían menos estudiantes en comparación con los



otros dos grupos: 31,3% entre los que asistían a los centros de titularidad pública y 40% entre quienes lo hacían en los centros de titularidad concertada (tabla 16 y gráfico 11).

**Gráfico 11**  
**Relación edad-curso según grupos de origen**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Los resultados examinados corroboran afirmaciones planteadas en el marco conceptual a partir de hallazgos en estudios anteriores (Delpino, 2007, p. 41). De una parte, la probable existencia de mecanismos institucionales, que se basan en imágenes prejuiciadas acerca de las competencias del alumnado inmigrado, incide en los niveles en los que este tipo de alumnado es matriculado. De otra parte, adicionalmente, condiciones como la repetición de curso, el ingreso tardío al curso escolar y la movilidad de la población de origen inmigrante pueden contribuir a que el grupo de inmigrantes sea de mayor de edad en el curso. Debe subrayarse que, en cambio, los jóvenes de la segunda generación –autóctonos con padres extranjeros– exhiben un comportamiento, en cuanto a la correspondencia entre edad y curso, que es similar al de sus pares autóctonos con padres españoles.

#### **5.4. HETEROGENEIDAD DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS Y OCUPACIONALES DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO SEGÚN GRUPOS DE ORIGEN**

Entre aquellos rasgos del nuevo escenario del sistema educativo español que resulta relevante destacar se halla el nivel educativo alcanzado por padres y madres autóctonos e inmigrantes, así como los segmentos laborales en los que se incorporan laboralmente los de origen inmigrante en el país de acogida; ambos datos configuran los

perfiles sociodemográficos de las familias integrantes del universo escolar. Esta variable ha de resultar relevante al examinar formas de expresión de intereses y motivaciones de los adolescentes, al tiempo de que probablemente también influya en las características de las percepciones existentes, respecto a los conflictos en las aulas, entre colectivos autóctonos y los de origen extranjero, que este trabajo también incorpora.

#### **5.4.1. NIVELES EDUCATIVOS DE PADRES Y MADRES DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA DE ORIGEN INMIGRANTE Y DE AUTÓCTONOS**<sup>98</sup>

Dentro del grupo de adolescentes a los que accedió este trabajo, aquellos que tenían un padre que había alcanzado el nivel de estudios de primaria era mayor entre los inmigrados (14, 5%), seguido por los autóctonos (9%); finalmente, en el grupo de los autóctonos con uno o dos padres extranjeros<sup>99</sup> solo el 6,3% indicó que el padre contaba con la primaria como el nivel educativo alcanzado. Entre quienes tenían un padre que había completado la secundaria se encontraban, en primer lugar, el grupo de autóctonos (26,2%), seguido por los que habían nacido fuera de España (19,7%); era menor entre los autóctonos con uno o dos padres de origen extranjero (14,6%). Entre quienes indicaban que su padre había alcanzado algún nivel de estudios de tipo técnico o, en su equivalente en España, de ciclos formativos, se hallaban el 19,4% del grupo de adolescentes autóctonos, el 17% de aquellos inmigrados y el 16,7% en el grupo de adolescentes autóctonos con uno o dos padres extranjeros (tabla 17).

Con respecto al nivel educativo más alto alcanzado por el padre como “universitario”, resulta importante destacar que el porcentaje más bajo correspondió a los autóctonos con padres españoles (31,5%) y el más alto a los autóctonos con uno o dos padres extranjeros (45,8%); el sector de inmigrados quedó situado entre los dos anteriores (36,8%). Una conjetura encaminada a explicar el porcentaje más alto de padres con estudios universitarios entre los autóctonos con uno o dos padres de origen extranjero, podría apuntar a que el nivel educativo entre quienes migraron a España en la década de los años noventa era más alto que el de la población inmigrante llegada posteriormente, a la entrada del siglo XXI.

---

<sup>98</sup> Esta descripción ha sido elaborada con base en los datos sociodemográficos recogidos en el cuestionario auto-cumplimentado que fue aplicado para este trabajo durante el curso 2008-2009, dado que no existe información oficial disponible sobre las características sociodemográficas de las familias del alumnado en el sistema educativo español.

<sup>99</sup> Ocasionalmente en el texto se refiere a este grupo como segunda generación de inmigrantes

**Tabla 17**  
**Niveles educativos de padres del alumnado según grupos de origen**

Estudios del padre	Origen		
	Autóctonos con padres extranjeros	Autóctonos	Inmigrados
Sin estudios	2,10%	2,40%	0,00%
Primaria	6,30%	9,00%	14,50%
Graduado Escolar (Secundaria)	14,60%	26,20%	19,70%
F.P.: Ciclo formativo, un módulo o algo técnico	16,70%	19,40%	17,10%
Universitarios	45,80%	31,50%	36,80%
No sé	14,60%	11,40%	12,00%
Total 100% N= (recuento dentro de origen <sup>100</sup> )	48	1209	121

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

La educación de la madre, en los distintos grupos de adolescentes según origen (tabla 18), muestra destacables diferencias respecto al nivel educativo alcanzado por los varones, padres de los adolescentes. Aquellos adolescentes que contaban con madres con estudios de primaria como nivel más alto, alcanzaron, en cada grupo, un porcentaje menor al de los padres: 12,4% del grupo de inmigrados, 8,4% de los de origen español con padres españoles y 2,1% de los del grupo de segunda generación o autóctonos con padres extranjeros. La proporción de adolescentes que indicaban que sus madres habían completado el graduado escolar, es decir, que contaban con estudios del nivel de secundaria, fue mayor que en el caso de los padres: 28,3% en el grupo de los autóctonos con padres españoles, 27,3% entre los del grupo de los inmigrados y 18,8% entre aquellos de la segunda generación. En cuanto a aquellos adolescentes que indicaron que la madre había completado una formación técnica o ciclos formativos, los resultados indicaron: 35,4% de los del grupo de los autóctonos con padres extranjeros, 21,1% de los autóctonos con padres españoles y 16,5% entre los del grupo de inmigrados.

---

<sup>100</sup> Las diferencias en el número de respuestas con respecto al total de la muestra responde a que un sector de estudiantes no respondieron la pregunta.

**Tabla 18**  
**Niveles educativos de madres de alumnado, según grupos de origen**

Estudios de la Madre	Origen		
	Autóctonos padres extranjeros	Autóctonos	Inmigrados
Sin estudios	4,20%	2,40%	0,80%
Primaria	2,10%	8,40%	12,40%
Graduado	18,80%	28,30%	27,30%
F.P.: Ciclo formativo, un módulo o algo técnico	35,40%	21,10%	16,50%
Universitarios	25,00%	30,40%	33,90%
No sé	14,60%	9,50%	9,10%
Total 100% N = (recuento dentro de origen)	48	1209	121

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

El nivel de estudios universitarios alcanzado por las madres era menor al de los padres varones: 25% entre los autóctonos con uno o dos padres extranjeros, 30,4% entre los autóctonos con ambos padres españoles y 33,9% de los inmigrados. Existen algunas mínimas diferencias en este último grupo respecto al nivel educativo más alto alcanzado por los padres. Esta información corrobora los datos presentados por Izquierdo (2000) que, al tiempo que afirmaba que la población de origen inmigrante en los inicios del proceso de llegada contaba con niveles de estudios altos, destacó en particular los altos niveles educativos alcanzados por las mujeres de origen latinoamericano respecto a sus pares varones, tendencia también presente entre los hallazgos del estudio sobre adolescentes latinoamericanos (Delpino, 2007, p.31).

Sin embargo, alguna información examinada en este acápite confirma varias de las afirmaciones sostenidas por Muñoz de Bustillo (en prensa), en el sentido de que la población de origen inmigrante en un alto porcentaje tiene estudios formativos medios. Al mismo tiempo, nuestros datos ponen en cuestión la afirmación de Muñoz de Bustillo y Antón (en prensa) de que la población autóctona tiene estudios universitarios en un mayor porcentaje que los inmigrantes. Como se ha visto, en cuanto al nivel educativo de madres y padres del alumnado al que este trabajo ha tenido acceso, los datos indican que el porcentaje de padres de estudiantes inmigrados que tenían nivel universitario era más alto que el de los padres autóctonos.

#### 5.4.2. EL TRABAJO DE PADRES Y MADRES DE FAMILIAS DE ORIGEN INMIGRANTE Y AUTÓCTONOS.

La inserción laboral de la población de origen inmigrante ha ocurrido fundamentalmente en ramas de actividad que resultan menos atractivas para la población autóctona. Esta vertiente interpretativa acerca de la participación laboral de la población de origen inmigrante, señalada en el primer capítulo, resultó corroborada por los resultados de nuestro trabajo de campo.

**Tabla 19**  
**Ocupación de padres del alumnado según grupos de origen**

Profesión u ocupación del padre	Origen		
	Autóctonos con padres extranjeros	Autóctonos	Inmigrados
Profesionales <sup>101</sup>	32,60%	22,20%	15,20%
Tareas de la casa	0,00%	0,40%	1,80%
Servicios de cuidado <sup>102</sup>	4,30%	6,80%	8,90%
Empresario/a	4,30%	14,40%	4,50%
Trabajador/a en hostelería o en construcción	13,00%	12,10%	33,90%
Comerciantes, vendedores/as y similares	10,90%	10,80%	10,70%
Personal administrativo o similar	2,20%	7,90%	1,80%
Funcionario público	15,20%	11,90%	4,50%
Trabajador/a agrícola	2,20%	1,80%	1,80%
No trabaja, está en paro	6,50%	5,30%	8,00%
Otras	6,50%	4,70%	3,60%
N.S.	2,20%	1,60%	5,40%
Total 100% N = (recuento dentro de origen)	46	199	112

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

<sup>101</sup> Abogado, médico, arquitecto, ingeniero, profesor, enfermero, etc.

<sup>102</sup> Servicio doméstico, cuidado ancianos o niños, cocinero/a, limpieza oficinas, etc.

Entre los padres del grupo de adolescentes inmigrados, destacaba que el 33,4% trabajaba en actividades relacionadas con la construcción y la hostelería, mientras el 12,1% de los padres del grupo de los autóctonos y el 13% de los padres del grupo de la segunda generación –autóctonos con padres extranjeros– desarrollaban esta actividad (tabla 19). En concordancia, de las madres de los estudiantes inmigrados, el 40,7% trabajaban en el servicio doméstico, cuidado de ancianos, limpieza de oficinas, etc., actividades que eran realizadas por solo el 16,2% de las madres de los autóctonos y el 16,3% de las madres de los autóctonos con padres extranjeros (tabla 20).

Los datos aquí examinados fueron recogidos en el contexto en que se confirmaba el inicio de la crisis económica en el país y, en consecuencia, había comenzado el incremento del desempleo entre la población activa. En congruencia con la tendencia de que en estos casos los sectores menos favorecidos social y económicamente resultan más afectados, entre los padres del grupo de los inmigrados apareció el mayor porcentaje de padres que se encontraban en paro (8%) durante 2009, frente a los padres del grupo de autóctonos (5,3%) y los padres del grupo de la segunda generación (6,5%).

El número de padres que se hallaban ocupacionalmente en la categoría de cuadros profesionales –que incluye a las profesiones liberales: abogado, arquitecto, médico, profesor, ingeniero, etc.– era claramente superior en el grupo de los autóctonos con padres extranjeros (32,6%), bastante menor entre los autóctonos (22,2%) y bastante más reducido entre los inmigrados (15,2%). Debe notarse que en este último grupo también se halló el mayor porcentaje de padres que habían alcanzado niveles de estudios superiores. Esta constatación sirve para mostrar que en la población de origen inmigrante ocurre con mayor frecuencia un desplazamiento laboral hacia actividades que no corresponden a los niveles educativos alcanzados, como ha sido señalado ampliamente en los estudios sobre migración, algunos de los cuales han sido citados en el primer capítulo de este trabajo.

Asimismo, el número de padres que trabajaban en actividades administrativas y se desempeñaban como funcionarios era mayor entre los del grupo de autóctonos y entre los autóctonos con padres extranjeros, respecto de los padres de los alumnos inmigrados. Finalmente, había más padres considerados como “empresarios” entre el grupo de los autóctonos (14,4%), que entre los de los autóctonos con uno o ambos padres extranjeros (4,3%) y entre los inmigrados (4,5%).

**Tabla 20**  
**Ocupación de las madres de alumnado, según grupos de origen**

Profesión u ocupación de la madre	Origen		
	Autóctonos con padres extranjeros	Autóctonos	Inmigrados
Profesionales	18,40%	17,70%	9,80%
Tareas de la casa	24,50%	28,30%	18,70%
Servicio de cuidados	16,30%	16,20%	40,70%
Empresario/a	0,00%	5,20%	4,10%
Trabajador/a en hostelería o en construcción	2,00%	2,00%	6,50%
Comerciantes, vendedores/as y similares	4,10%	8,90%	10,60%
Personal administrativo o similar	16,30%	8,40%	1,60%
Funcionario público	12,20%	9,60%	0,80%
Trabajador/a agrícola	0,00%	0,20%	0,00%
No trabaja, está en paro	4,10%	2,40%	3,30%
Otras	2,00%	0,90%	2,40%
N.S.	0,00%	0,30%	1,60%
Total 100% (recuento dentro de origen)	48	1209	121

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Con respecto a las actividades laborales de las madres (tabla 20), en los grupos de adolescentes según origen surge un patrón similar al de los varones en torno a determinadas actividades laborales. El porcentaje de madres que se dedicaban a actividades profesionales, personal administrativo, funcionarias y amas de casa eran notoriamente superior en el grupo de autóctonos y de los autóctonos con uno o dos padres extranjeros. En contraste, la mayor concentración entre quienes trabajaban en el servicio doméstico, cuidados de ancianos y hostelería se daba entre las madres del grupo de los inmigrados. Sin embargo, debe notarse que el porcentaje de mujeres que se dedicaban a este tipo de actividades era relativamente similar entre las madres de los autóctonos con padres españoles y las de quienes tenían a uno de sus padres de origen extranjero (tabla 20).

Como se ha podido mostrar, la información examinada permite trazar algunos de los rasgos que adoptan los perfiles familiares de la población escolarizada según los grupos de origen. Al aproximarnos a la descripción de un entorno escolar complejamente diverso en términos sociales y culturales, estos perfiles nos habilitan para afirmar que el sistema educativo español dista de presentar una población de características homogéneas.

En efecto, uno de cada diez estudiantes que asisten a alguno de los niveles de las enseñanzas no universitarias proviene de hogares de origen extranjero y otro pequeño sector proviene de hogares en los que uno de los padres no es autóctono. Como corolario de esta constatación, y de la diversidad de origen y nivel educativo que se halla tras ella, con respaldo en la teoría examinada en el primer capítulo puede afirmarse que la educación intercultural –que cuenta con larga experiencia en otros países receptores de migración– resulta clave en el actual contexto español. La educación intercultural se presenta como un modelo oportuno para la gestión de esta diversidad social y cultural, en tanto se encamina a dar una respuesta bastante más adecuada a la ofrecida por el carácter homogeneizador de algunos programas de integración de la población de origen inmigrante, tal como ha sido señalado y propuesto por varios autores (Besalú, 2002; Terrén, 2004; Alcalde, 2007; Alegre y Subirats, 2007, Franzé, 2008).



## CAPÍTULO 6

# ADOLESCENTES DIVERSOS EN UNA ESCUELA HETEROGÉNEA

Ser adolescente en una sociedad caracterizada por cambios repentinos de índole económica y social, cuyas consecuencias aún no se alcanza a vislumbrar, implica vivir la etapa de tránsito hacia la adultez en un escenario complejo. El entrecruzamiento de los efectos derivados de esos cambios coyunturales, actualmente en curso en España, y los súbitos cambios individuales de naturaleza física y psicológica, propios de esta etapa, produce una variedad de experiencias complejas en nuestros adolescentes.

Entre aquellos que participaron en este estudio se encontraban quienes provienen de una infancia crecida en la abundancia o, cuando menos, en un grupo familiar caracterizado por expectativas y confianza centradas en que la bonanza económica de las décadas recientes les abriría canales de participación en algunos de sus beneficios. Al lado de ellos se encontraban los adolescentes procedentes de la inmigración, que también llegaron a este medio prometedor de oportunidades y mejoras en su calidad de vida.

Como se ha señalado en el capítulo tercero de este trabajo, partimos del reconocimiento de que la adolescencia constituye una etapa compleja en la vida de los individuos y de que uno de sus rasgos primarios consiste en que se desenvuelve en confrontación con el mundo adulto y la necesidad de construirse un universo propio. En la construcción de ese ámbito, el adolescente ensaya actividades, preferencias y elecciones del grupo de referencia social. Ese ejercicio tiene lugar en medio de lo que podemos denominar el mundo de hoy en día de los adolescentes –al que consideran como propio y que definen, en cierta, medida, distante de los adultos–, a algunos de cuyos aspectos constitutivos resulta preciso referirse al examinar los resultados analizados en este apartado, para contextualizarlos. Sin embargo, debe advertirse que no se intenta aquí un acercamiento a “una” realidad de la adolescencia sino a ciertos rasgos que describen el mosaico que es hoy ese mundo de los adolescentes, con preferente atención a aquellos aspectos que se distinguen según el género y el grupo de origen de nuestros entrevistados. Ese mosaico que enmarca preferencias, elecciones y definiciones de quiénes son unos y otros constituye el contexto en el que ocurren los conflictos de relaciones entre pares en el aula. En lo que sigue, pues, se destacan aquellas actividades frecuentes que atraen la atención del adolescente y aquellos ámbitos de su vida que, desde las percepciones de nuestros entrevistados, resultan de importancia para ellos.

El terreno social constituye el primer ámbito a través del cual los adolescentes inician el ejercicio de independencia respecto al mundo adulto. En ese ejercicio, la formación de grupos de amistades revela el peso de las conductas gregarias en la construcción de las identidades adolescentes. Ahí importa destacar algunas percepciones que dan cuenta de la construcción de estereotipos diferenciadores del ser hombre y el ser mujer en la sociedad actual, a través de sus elecciones y de las percepciones que unos y otras tienen acerca de gustos e intereses del otro sexo. Las preferencias respecto a las actividades formativas también presentan un escenario diverso que nos aproxima al

conocimiento de algunos factores que inciden en las dinámicas de los conflictos en las relaciones entre pares.

### **6.1. ACTIVIDADES PREFERIDAS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN ENTRE LOS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO**

Entre aquellas actividades a través de las cuales los adolescentes expresan intereses, deseos y agrados, pueden distinguirse tres categorías<sup>103</sup>, que guardan relación con los diferentes grados de libertad disponible en ellas para el adolescente. El primer grupo de actividades es el que tradicionalmente ha correspondido a la adolescencia y en las que, a diferencia de la infancia, cuenta con espacios para un ejercicio, relativamente controlado, de su libertad. Este grupo incluye la música, los deportes, la televisión, las compras, la lectura, los noviazgos y las actividades sociales –ir al cine, ir a bailar, ir de bares–. Aunque las prácticas concretas hayan variado, generaciones previas a la actual tomaron parte en estas actividades. Según los resultados del estudio, son las que suelen captar la mayor atracción de los adolescentes y constituyen en la actualidad un foco importante de sus motivaciones.

El segundo grupo corresponde a las actividades relacionadas con la formación y el desarrollo del adolescente, tales como estudiar y hacer tareas escolares, asistir al instituto y tener clases particulares; son actividades que tienen un carácter obligatorio –incluso legalmente hasta los 16 años– para chicos y chicas. Se trata de actividades que tienen carácter institucional porque tanto la familia como la escuela toman las decisiones acerca de sus contenidos y de las formas en las que los adolescentes participan en ellas; lo que significa que, en buena medida, no dependen del adolescente que las practica, dado que están reguladas por el mundo adulto. Si bien a través de estas actividades los adolescentes cuentan con posibilidades de canalizar inquietudes e intereses, no son ellos quienes tienen poder de decidir respecto al curso de las mismas.

Finalmente, un tercer sector de actividades tiene un carácter innovador –puesto que son prácticas recientemente disponibles e incorporadas– y proporcionan el mayor grado de libertad al adolescente que las realiza. Entre ellas destacan aquellas relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). Vinculadas a una amplia variedad de juegos electrónicos, la informática, la comunicación informatizada –chat, correo electrónico, redes sociales– e internet, estas actividades alcanzan hoy una relevante presencia en la vida cotidiana de los adolescentes. Aunque, en cierto sentido, la libertad del adolescente en ellas pueda hallarse mediada por el papel desempeñado por la familia, las instituciones educativas y los medios de comunicación, estas actividades parecen otorgar un mayor grado de autonomía al chico o la chica para canalizar y desarrollar, a través de ellas, sus intereses particulares.

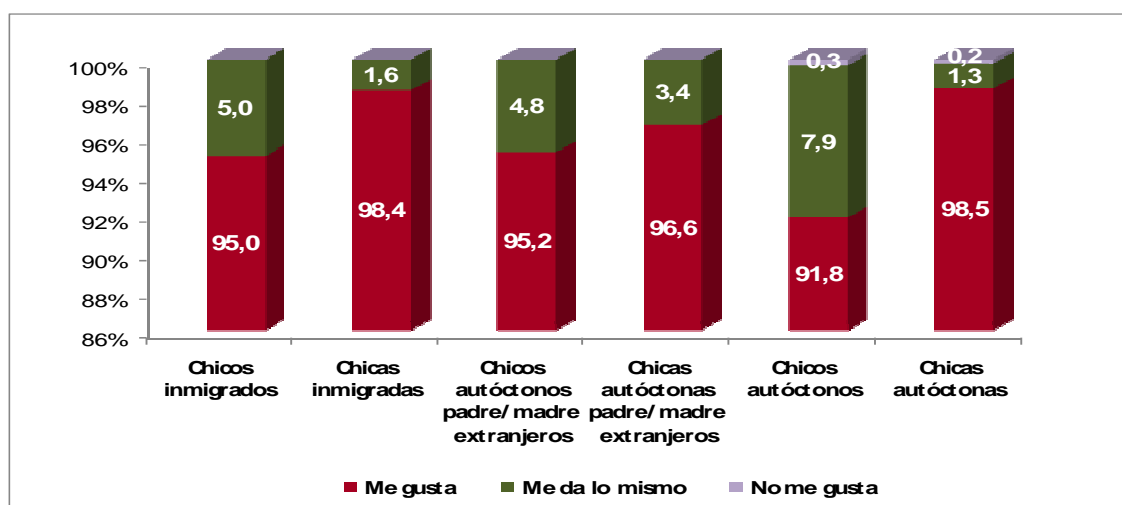
---

<sup>103</sup> Las categorías propuestas han sido construidas con propósitos exclusivamente concernientes a la organización y el análisis de la información.

### 6.1.1. ACTIVIDADES PREFERIDAS

De acuerdo a los resultados del estudio, dentro de las actividades capaces de lograr mayor atracción y satisfacción entre los adolescentes se hallan: escuchar música, practicar diversos deportes –que incluyen futbol, tenis, ciclismo, patinaje y gimnasia–, ver televisión, los noviazgos, las actividades relacionadas con la vida social, el ocio y la lectura. De todas estas actividades, la música es la única que atraía a una amplia mayoría de adolescentes, tanto a chicas como a chicos, sin distinción alguna en función de los grupos de origen, (gráfico 12).

**Gráfico 12**  
Preferencias por escuchar música, según grupos de origen y género

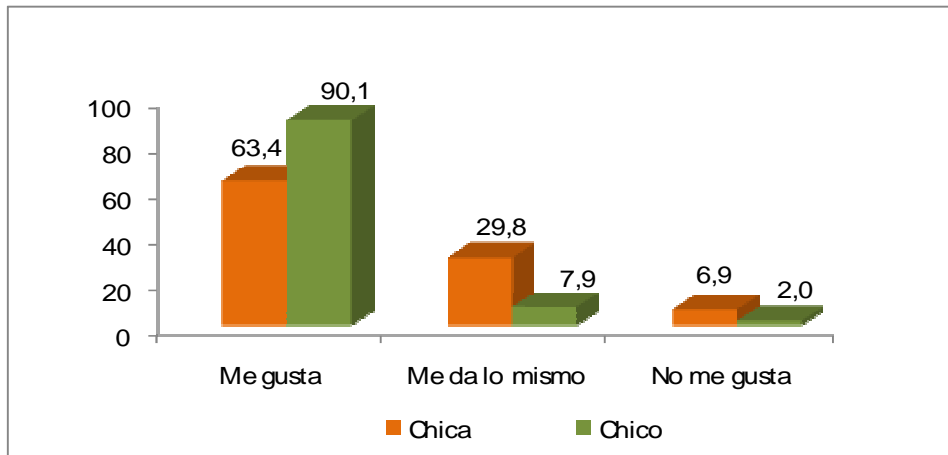


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

La opción por los deportes abarcó a tres cuartas partes de la muestra de nuestro estudio, con relevantes diferencias según se trate de chicos o de chicas<sup>104</sup>. A nueve de cada diez chicos (90,1%) interesa realizar alguna actividad deportiva; en cambio se da esta preferencia entre seis de cada diez chicas, (gráfico 13). Dentro de los grupos de autóctonos e inmigrados existen diferencias significativas entre géneros. Entre los varones no existen mayores diferencias pero entre las chicas se observan algunos contrastes en función del grupo de origen. Así, más de dos terceras partes de las chicas autóctonas señalaron que les gustaban los deportes frente a una menor proporción entre las chicas inmigradas y las autóctonas con uno o dos padres extranjeros. En concordancia con estos resultados, resultó mayor el número de chicas de estos dos grupos a quienes importaba lo mismo los deportes frente a un menor porcentaje de chicas autóctonas, (gráfico 14).

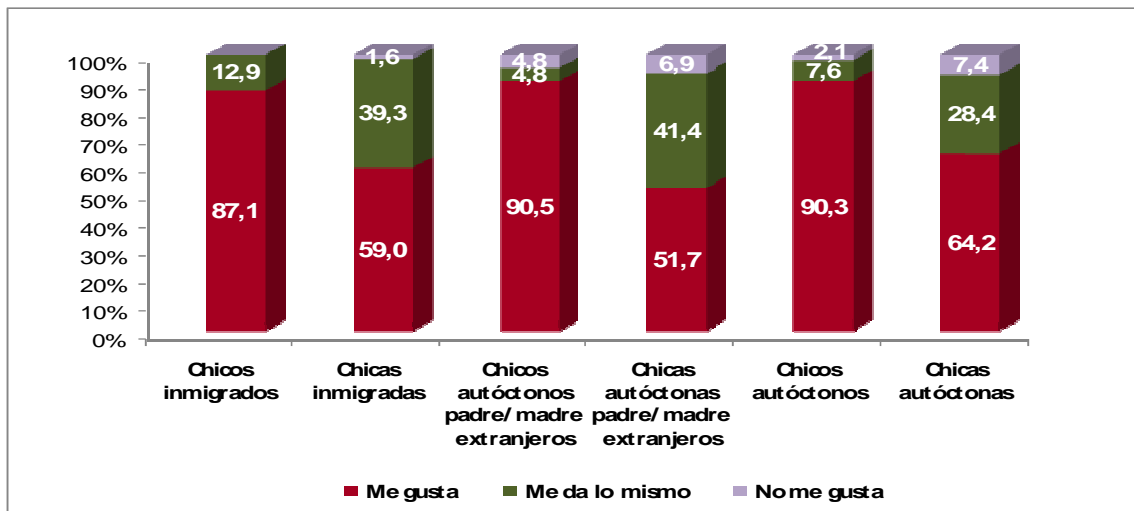
<sup>104</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000) y para el grupo de inmigrados (p=.002).

**Gráfico 13**  
**Preferencias por los deportes según género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

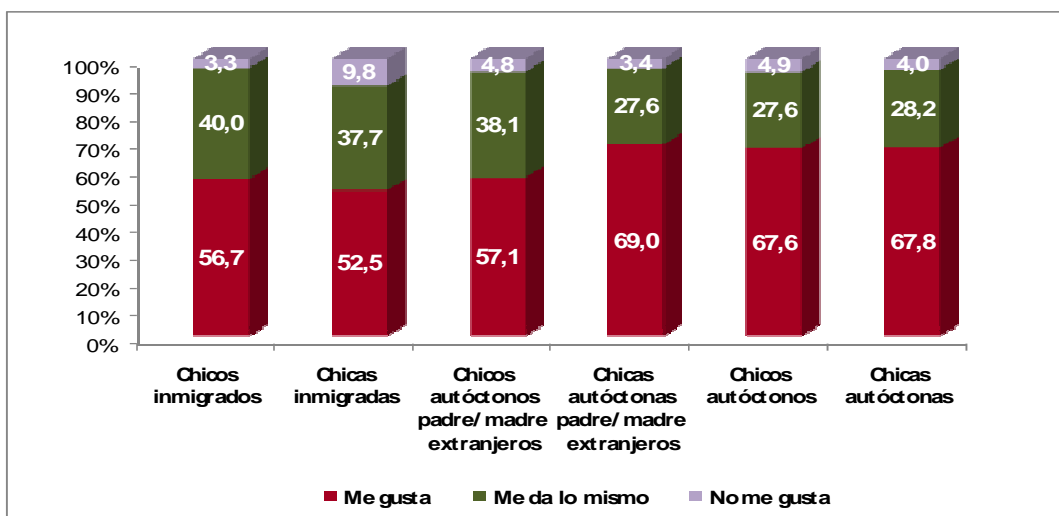
**Gráfico 14**  
**Preferencias por los deportes, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Ver la televisión gustaba a un mayor número de chicas y chicos autóctonos y a las chicas con uno o ambos padres extranjeros, mientras era menor el porcentaje de chicas y chicos inmigrados y el de los chicos con uno o ambos padres extranjeros a quienes les gustaba esta actividad. Una de cada diez chicas nacidas fuera indicó que no le gustaba la televisión, (gráfico 15).

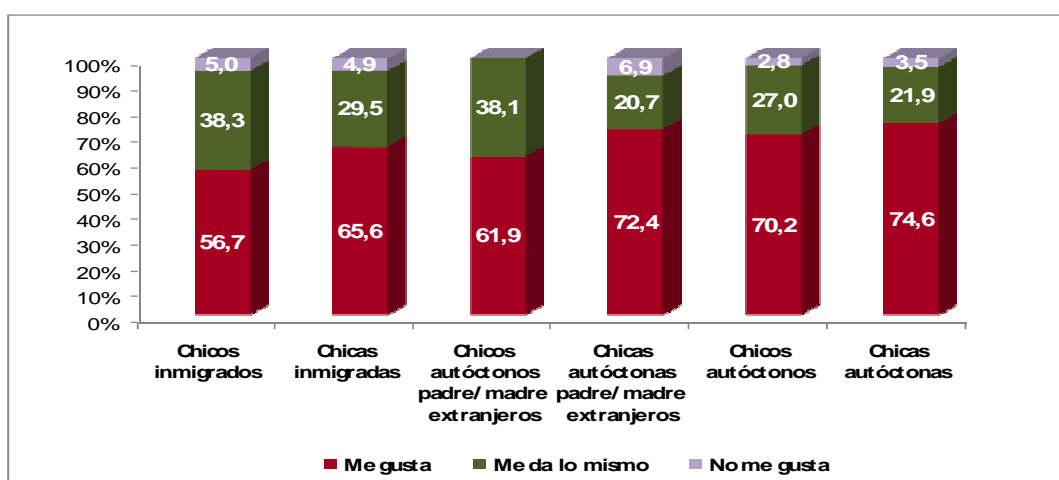
**Gráfico 15**  
Preferencia por ver televisión, según grupos de origen y género



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Asimismo, otras dos actividades, ir al cine e ir de compras, muestran gustos diferenciados según grupos de origen. Estas inclinaciones distintas podrían hallarse relacionadas con factores como las prácticas frecuentes de ocio de los grupos familiares de origen, las posibilidades económicas de los mismos y la imitación de patrones de ocio prevalecientes en la sociedad de acogida. Quienes más gustan de ir al cine resultaron tanto las chicas (74,6%) como los chicos (70,2%) autóctonos. Este placer era compartido en un porcentaje similar al de los autóctonos por las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (72,4%) y algo menos por sus pares varones del mismo grupo (61,9%). Entre los inmigrados, si bien eran menos las chicas y los chicos a quienes les gustaba ir al cine, respecto de los autóctonos, destacó una proporción mayor de chicas (65,6%) frente al de chicos (56,7%), (gráfico 16).

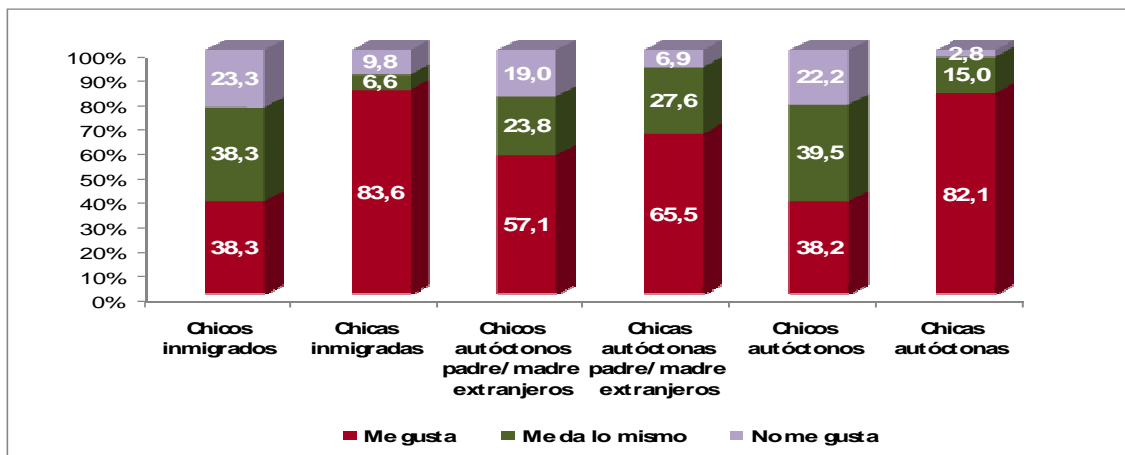
**Gráfico 16**  
Preferencias por ir al cine, según grupos de origen y género



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Con respecto a ir de compras se observan datos de interés<sup>105</sup>. A pesar de tratarse de grupos que no deberían hallarse en las mismas posibilidades económicas, les gustaba ir de compras en proporciones similares a chicas (82,1%) y chicos (38,2%) autóctonos y a los inmigrados: chicas (83,6%) y chicos (38,3%), (gráfico 17). El patrón diferencial de género que responde a los estereotipos convencionales –que a ellas les gusta más las compras que a ellos–, se repite curiosamente en ambos grupos. Una de las conjeturas que habría que seguir trabajando en otros estudios, es si chicos y chicas inmigrados imitan el comportamiento de los adolescentes de la sociedad de acogida o se sienten fascinados con la posibilidad de acceso a una forma de consumo como la de los locales; detrás de este comportamiento equiparable al de los autóctonos podría haber, de una parte, una estrategia de aceptación y, de otra parte, una forma de hacer tangible el alcance de metas y aspiraciones del grupo familiar.

**Gráfico 17**  
**Preferencias por ir de compras, según grupos de origen y género**

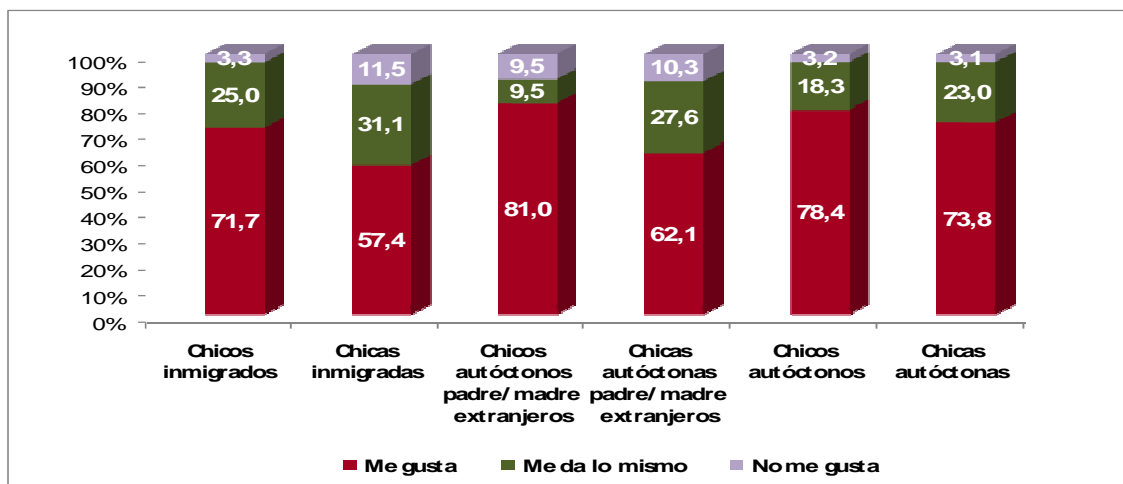


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En el universo de la vida adolescente las relaciones de noviazgos o “rollos” – como suele denominarse a las experiencias de relación sexual sin compromiso– y el tiempo compartido con las parejas satisface a un sector destacable de nuestros entrevistados. Tres de cada cuatro adolescentes autóctonos disfrutaban de ese tiempo; en el mismo sentido hubo una proporción similar de chicos inmigrados (71,7%) e incluso una mayor proporción de chicos autóctonos con uno o dos padres extranjeros (81%). Pero la proporción disminuyó entre las chicas con uno o ambos padres extranjeros (62,1%) y entre las chicas inmigradas (57,4%), (gráfico 18).

<sup>105</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000) y para el grupo de inmigrados (p=.000).

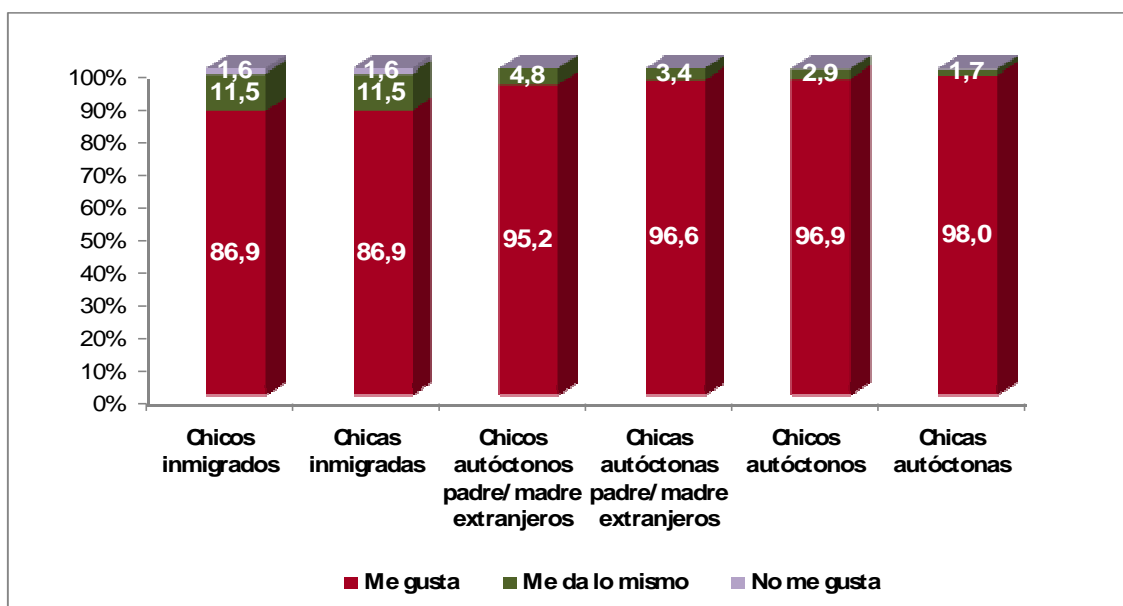
**Gráfico 18**  
**Preferencias por estar con novio, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

La vida social y el ocio de tiempo libre se suelen relacionar para una mayoría de adolescentes con las salidas con amigas y amigos, actividad que gustaba a casi todos los adolescentes entrevistados, pero notoriamente a la mayoría de chicas y chicos autóctonos así como a aquellos autóctonos con uno o dos padres extranjeros, y gustaba en menor proporción a chicos y chicas inmigrados (86,9%). A uno de cada diez chicos y chicas de este grupo de origen les resultaba indiferente este tipo de actividad, (gráfico 19).

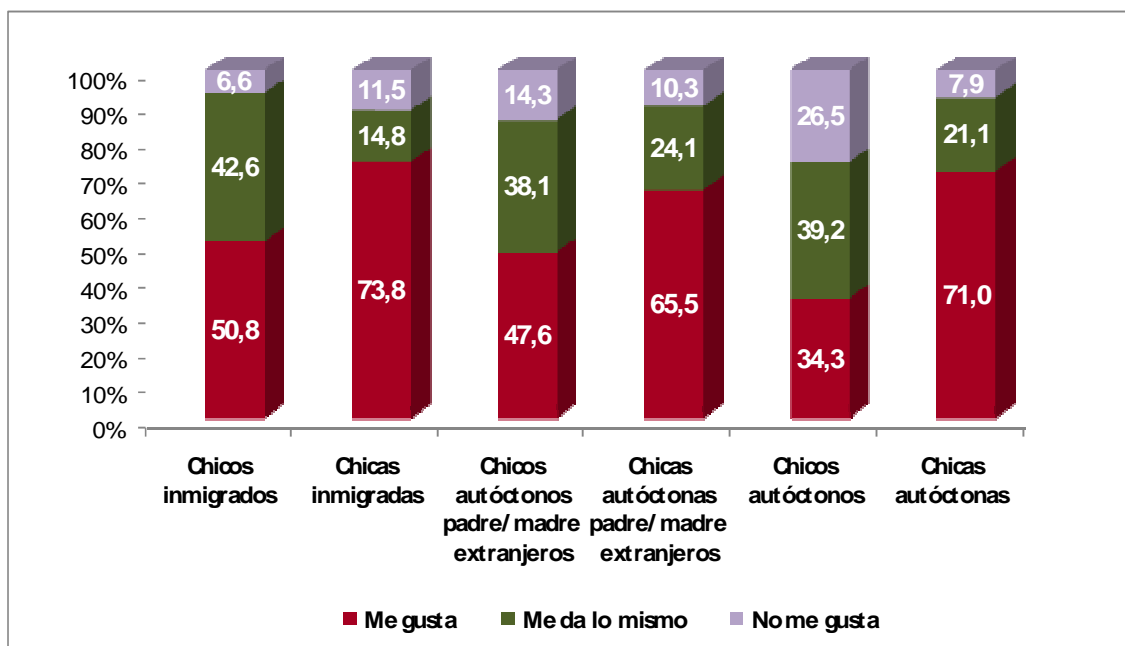
**Gráfico 19**  
**Preferencias por salir con amigos y amigas, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Entre los lugares que convocaban las salidas más frecuentes se hallan principalmente las discotecas y los bares. No obstante chicas y chicos menores de edad tienen prohibida la compra de alcohol, parece que en los hechos existe laxitud en algunos controles<sup>106</sup>. Con respecto al interés y gusto por estas actividades aparecieron diferencias en función del género y de los grupos de origen. Salir a bailar es una de las actividades que gusta más a las chicas (siete de cada diez en el conjunto) que a los chicos en todos los grupos<sup>107</sup>. En cambio entre los varones destaca que gusta salir a bailar a menos chicos autóctonos (34,3%) que a inmigrados (50,8%) y que a autóctonos con padres extranjeros (47,6%). Asimismo, una cuarta parte de los autóctonos señalaban el nulo interés en el baile, mientras en este grupo ir a los bares despertó el mayor interés (55,2%)<sup>108</sup>, (gráficos 20 y 21). Las chicas autóctonas (54,8%) también gustan de ir a los bares, algo que ocurre menos entre chicos (26,7%) y chicas (33,7%) inmigrados/as. Aquellos autóctonos con uno o dos padres extranjeros tienen, en el caso de los varones, una preferencia cercana a la de los varones autóctonos: casi la mitad de ellos dijeron que gustaban de ir de bares; en cambio las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros indicaron que les gustaba ir de bares (37,9%) en proporción parecida a las nacidas fuera, (gráfico 21).

**Gráfico 20**  
**Preferencias por salir a bailar, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

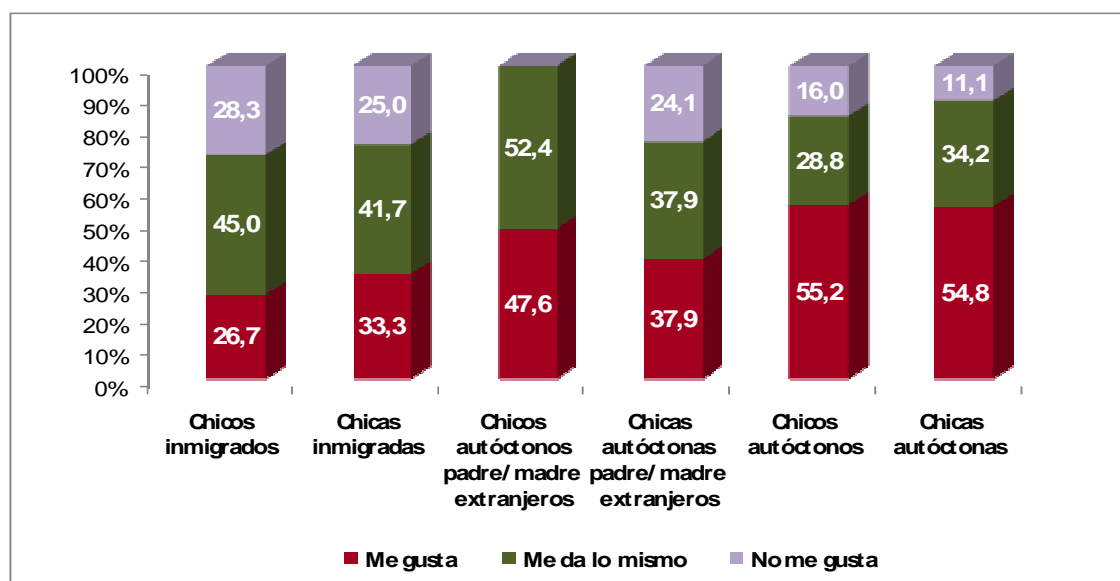
<sup>106</sup> El diario *El Público*, en 2009, presentó resultados de un estudio realizado por la Organización de Consumidores respecto a la falta de controles en la compra de alcohol por parte de los menores de edad.

<sup>107</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=.000$ ) y el grupo de inmigrados ( $p=.003$ ).

<sup>108</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=.017$ ).



**Gráfico 21**  
**Preferencias por ir a los bares, según grupos de origen y género**



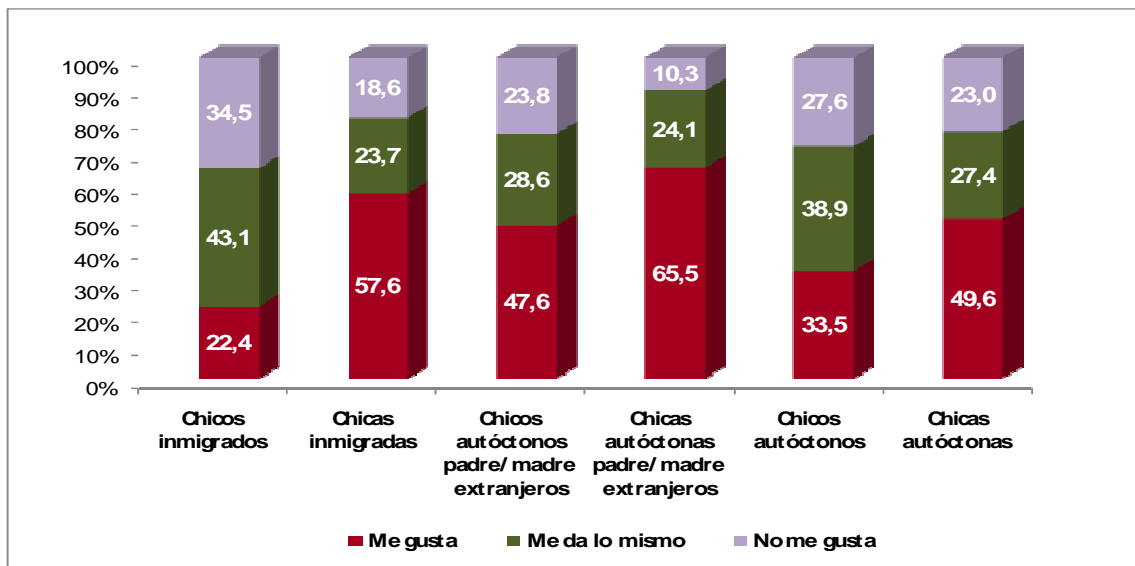
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

El interés y la consecuente satisfacción que la lectura alcanza entre adolescentes adquiere niveles de diferenciación importante según las dos variables que se viene utilizando en el análisis: el género y la pertenencia a grupo de origen<sup>109</sup>. El primer dato significativo en las respuestas de nuestros entrevistados proviene de la diferencia según género: la preferencia por la lectura es notoriamente mayor entre las chicas (50,9%) que entre los chicos (33,2%). El segundo dato se relaciona con los grupos según origen. El grupo de autóctonos con padres extranjeros (56,5%) era aquél entre quienes se encontraban los que más gustaban de la lectura, mientras en proporciones similares se hallaban los autóctonos (41,5%) y los inmigrados (40%) que indicaban gustar de la lectura.

En el grupo de adolescentes autóctonos con uno o ambos padres extranjeros, más chicas (65,5%) que chicos (47,6%) señalaron que disfrutaban de la lectura. El grupo de autóctonos contaba también con más chicas (49,6%) que chicos (33,5%) que decían disfrutar de la lectura. Entre los inmigrados, resulta aún más llamativa la distancia entre chicas (57,6%) y chicos (22,4%) que indicaban que les gusta leer. Los mayores sectores de chicos a quienes la lectura les resultaba indiferente correspondieron a inmigrados (43,1%) y autóctonos (38,9%). Entre aquellas chicas que indicaban que no les gustaba la lectura destacó una mayor proporción de chicas autóctonas (23%) frente a las inmigradas (18,6%) y aquellas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (10,3%), (gráfico 22).

<sup>109</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de inmigrados ( $p=.001$ ) y el grupo de autóctonos ( $p=.000$ ).

**Gráfico 22**  
**Preferencias por la lectura, según grupos de origen y género**

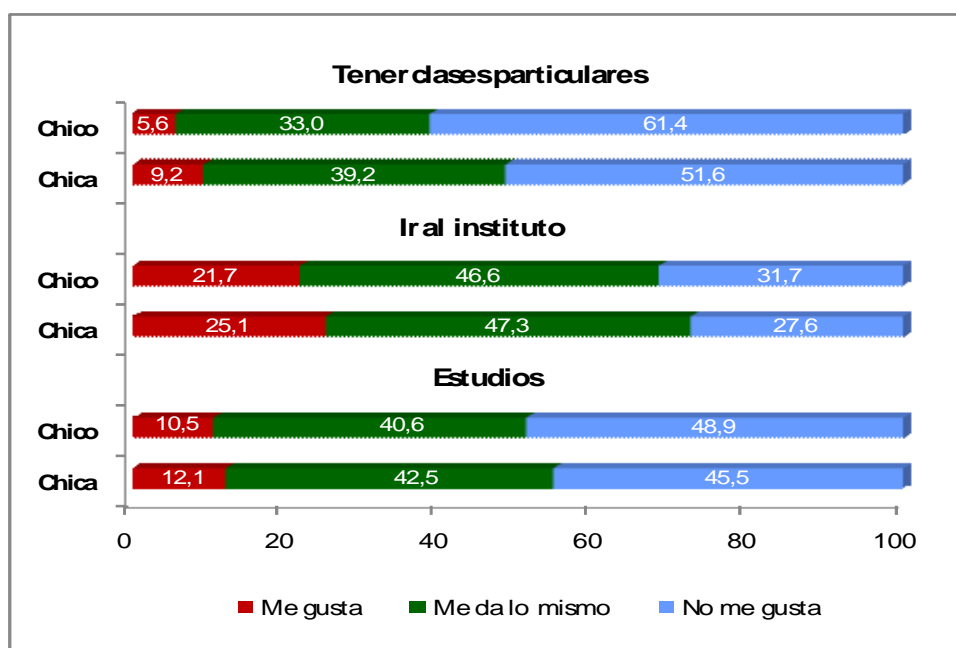


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

### 6.1.2. ACTIVIDADES FORMATIVAS CONVENCIONALES

Dentro de las actividades tradicionales, vinculadas a la formación, tres de ellas (“estudiar y hacer las tareas”, “ir al instituto” y “tener clases particulares”) fueron consultadas a los adolescentes para indagar por su grado de preferencia. Como se aprecia en el gráfico 23, estas actividades se encuentran entre las menos preferidas por los chicos y chicas a los que este estudio tuvo acceso. Estudiar y hacer tareas escolares no gustaba a casi la mitad del total de la muestra de nuestros entrevistados: 45,6% de las chicas y 48,6% de los chicos. Solo 12% de las chicas y 10,6% de los chicos indicaron gustar de los estudios y del trabajo en las tareas escolares. Dos de cada cinco entrevistados revelaron indiferencia en su respuesta (“me da lo mismo”) acerca de la satisfacción por los estudios y las tareas escolares.

**Gráfico 23**  
**Preferencias por los estudios, ir al instituto y tener clases particulares según género**

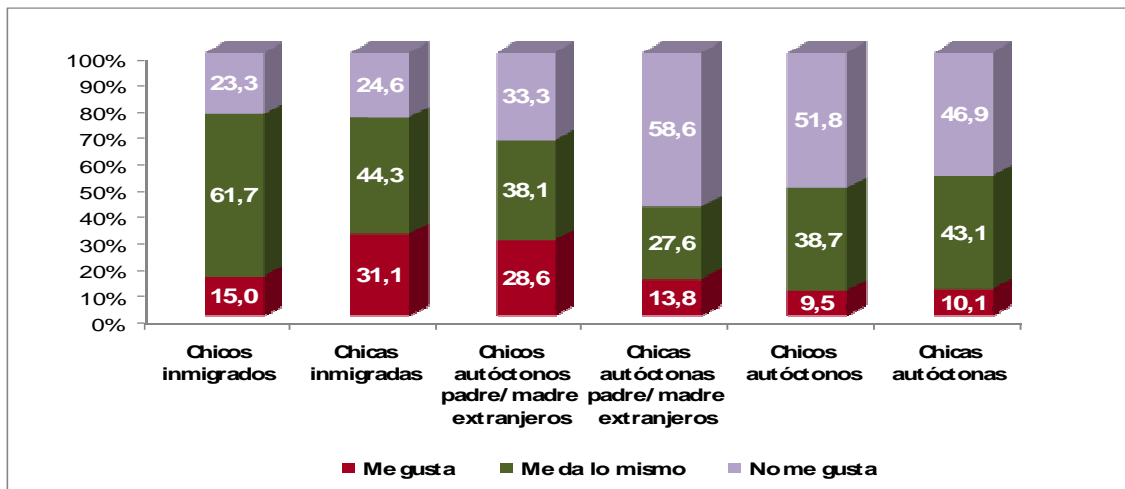


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

A pesar de que los resultados globales muestran un panorama desalentador respecto a la satisfacción que las actividades formativas tienen entre los adolescentes, deben notarse diferencias significativas según el grupo de origen<sup>110</sup>. Uno de cada diez chicos y chicas autóctonos manifestaron agrado por los estudios y el trabajo académico dirigido a su formación. Sin embargo, los adolescentes de los otros grupos de origen doblaban porcentualmente a los autóctonos en el gusto por los estudios y el trabajo escolar. Chicas y chicos inmigrados (23%) y los autóctonos con ambos padres extranjeros (23%) señalaban que les gustaban los estudios y la realización de las tareas escolares. En el grupo de chicos y chicas autóctonos con uno o dos padres extranjeros, eran los chicos (28,6%), mucho más que las chicas (13,8%), a quienes satisfacía estudiar y realizar las tareas escolares. En una vertiente inversa se situó el grupo de los inmigrados: una mayor proporción de chicas (31,1%), que era más del doble que sus pares varones (15%), manifestaron satisfacción y motivación por los estudios.

<sup>110</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para grupos de origen (p=.000).

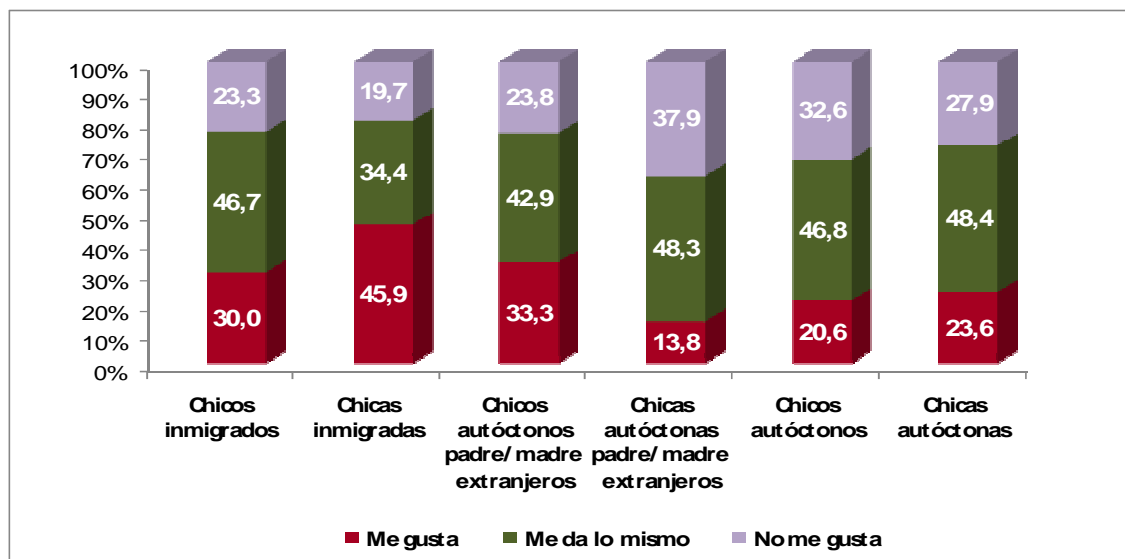
**Gráfico 24**  
**Preferencias por los estudios, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Cabe interrogarse respecto a estos resultados. En primer lugar, habría que examinar lo que está ocurriendo entre un sector del alumnado de la secundaria, el bachillerato y los ciclos formativos en relación con sus experiencias de aprendizaje en el sistema educativo, dado que una proporción destacada de ellos expresa nula o escasa satisfacción con las actividades de la etapa formativa en la que se hallan. En efecto, no eran pocos quienes manifestaron que no les agradaban los estudios ni la realización del trabajo escolar: alrededor de la mitad de los autóctonos, algo más de la mitad de las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros y una tercera parte de sus pares varones y, en proporción algo menor los inmigrados, chicas (24,6%) y chicos (23,3%) de inmigrados, (gráfico 24). El desencanto ante las actividades de la formación educativa resulta corroborado por aquellos estudiantes escasamente motivados o que manifiestan indiferencia frente a los estudios, al señalar que les “da lo mismo” tanto los estudios como realizar las tareas escolares. Esta postura se encuentra en todos los grupos de origen: autóctonos, chicos (46,8%) y chicas (48,4%); autóctonos con padres extranjeros, chicos (42,9%) y chicas (48,3%); e inmigrados, chicos (46,7%) y chicas (34,4%), (gráfico 25).

**Gráfico 25**  
**Preferencias por ir al instituto, según grupos de origen y género**



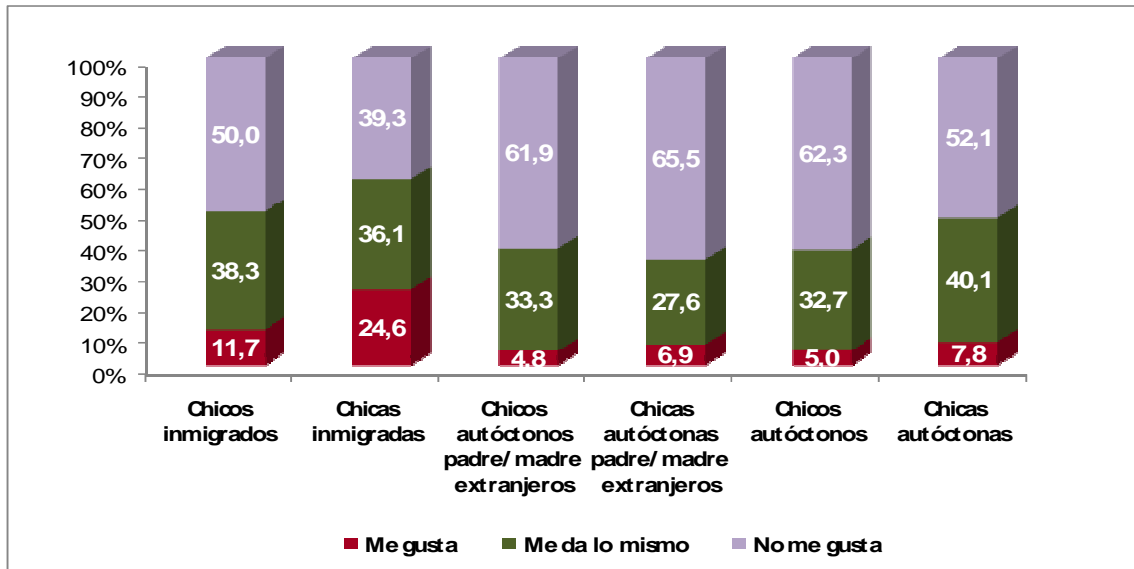
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Pese a que, como se ha descrito, los estudios y el trabajo escolar no se hallaban entre las actividades preferidas por un número importante de adolescentes, asistir a los centros educativos gustaba a una proporción algo mayor de chicas (25,2%) que de chicos (21,6). Esta preferencia puede hallarse motivada por intereses de relación social o de tipo formativo, expresada en las diferencias por grupos de origen<sup>111</sup>. Un dato que importa destacar es que gustaban de ir al instituto un porcentaje mayor de chicas inmigradas (45,9%) frente a sus pares del grupo de las autóctonas (23,6%) y de las autóctonas con uno o dos padres extranjeros (13,8%). En cambio, entre los varones destacó un sector mayor de chicos autóctonos con uno o ambos padres extranjeros (33,3%) a quienes gustaba ir al instituto frente a los inmigrados (30%) y a los autóctonos (20,6%), (gráfico 25).

En el caso de las chicas llegadas de otros países a la escuela española, la asistencia al instituto ha de resultar de interés porque se convierte en la vía privilegiada para el establecimiento de vínculos sociales con el medio receptor, además de que ellas, como se anotó antes, también constituyen el grupo en el que, en contraste con los otros grupos de origen, existe una mayor proporción de chicas motivadas por el aprendizaje escolar. De acuerdo a resultados de otros trabajos (Colectivo IOÉ, 2003), las percepciones del profesorado coinciden (Delpino, 2008b) en que ellas tienen mejor rendimiento escolar que sus pares varones. Es congruente con esta tendencia el hecho de que un mayor porcentaje de chicas inmigradas (24,6%) que sus pares varones (11,7%) indicaran que les gustaba tener clases particulares. Mientras que en el grupo de autóctonos las clases particulares atraían a uno de cada veinte chicos (5%) y a una proporción ligeramente mayor de chicas (7,8%), algo similar ocurría con los autóctonos con uno o dos padres extranjeros, tanto entre chicos (4,8%) como entre chicas (6,9%), (gráfico 26).

<sup>111</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para grupos de origen (p=.003).

**Gráfico 26**  
**Preferencias por tener clases particulares, según grupos de origen y género**

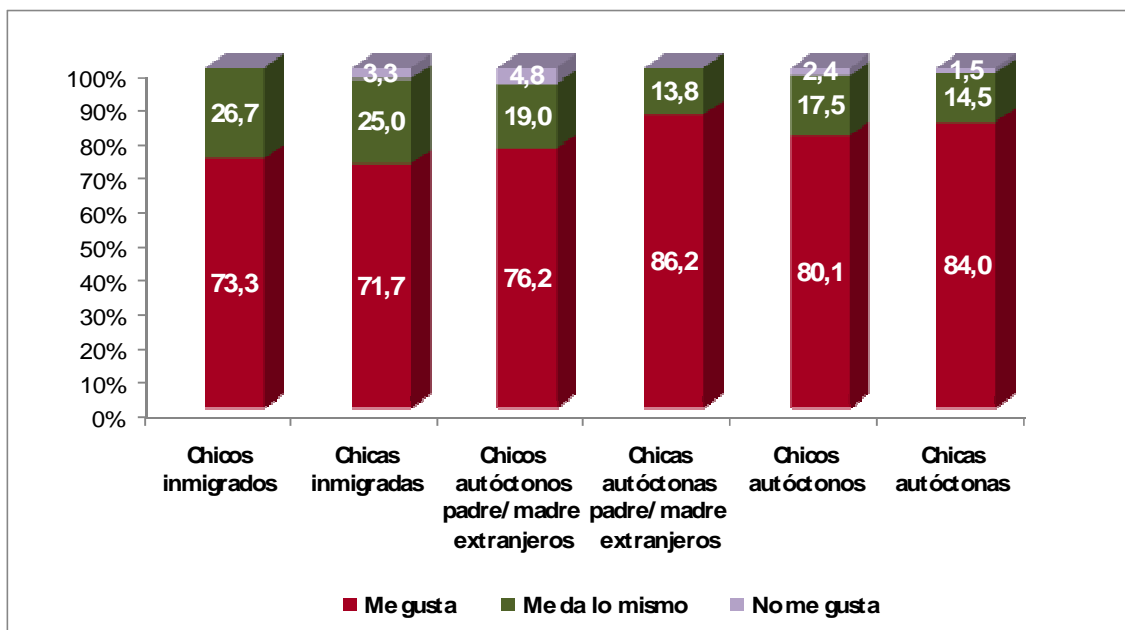


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

### 6.1.3. PREFERENCIAS POR EL USO DE INTERNET ENTRE LAS ACTIVIDADES INNOVADORAS

Entre las actividades que hoy convocan a un mayor número de adolescentes, porque a través de ellas se canalizan intereses y se atienden preferencias diversas, se encuentran las que pueden ser consideradas como innovadoras. A ocho de cada diez adolescentes que participaron en el estudio les gustaban las actividades relacionadas con las TICs; algo más las chicas (83,1%) que los chicos (79,3%). Al leerse los resultados según los grupos de origen, destaca una proporción alta de chicas, tanto entre autóctonas (84%) como entre autóctonas con uno o dos padres extranjeros (86,2%), a quienes les gustaban las actividades relacionadas con las TICs. En ambos grupos los pares varones sumaron proporciones ligeramente menores que ellas. En el grupo de inmigrados, estas actividades alcanzaron una atracción algo menor pero gustaban en similar proporción a chicos (73,3%) que a chicas (71,7%), (gráfico 27).

**Gráfico 27**  
**Preferencias por uso del ordenador e Internet, según grupos de origen y género**



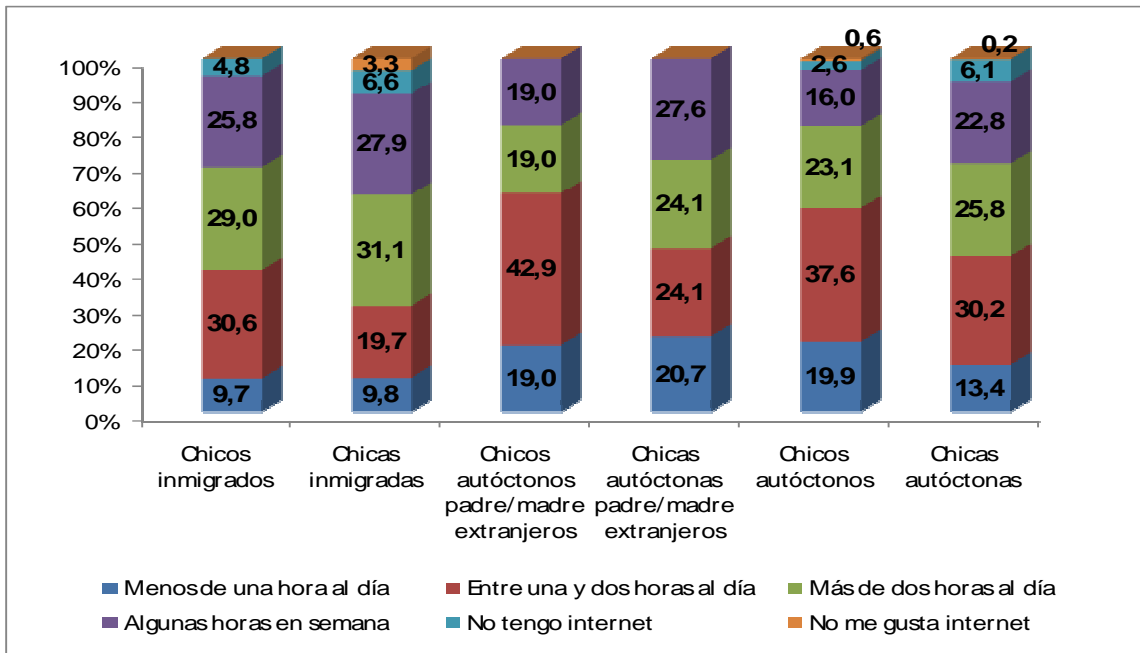
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Internet forma parte de la vida de un sector importante de la población mundial con cierto nivel educativo. Los avances tecnológicos y las nuevas formas de transmisión de información y de comunicación se encuentran en todos los ámbitos de la vida actual. Es conocido que la adquisición de competencias cognitivas y emocionales entre los niños y adolescentes de hoy en día se vinculan al uso y consumo de estas tecnologías. Los resultados del estudio revelan la fuerza de esta tendencia entre adolescentes: la mayoría de nuestros entrevistados/as mostraron una relación cercana con Internet. Una tercera parte del total dedicaba a Internet entre una y dos horas diarias; uno de cada cuatro lo hacía más de dos horas diarias, uno de cada seis ingresaba a Internet diariamente durante menos de una hora y uno de cada cinco lo hacía algunas horas a la semana.

En relación al número de horas que dedicaban a Internet, aparecen algunas diferencias en función del grupo de origen, (gráfico 28). Entre quienes dedicaban entre una y dos horas al día a usar Internet se hallaron tres de cada diez varones del grupo de inmigrados (30,6%) pero sólo dos de cada diez chicas (19,7%); entre los autóctonos, los porcentajes de chicos (37,6%) y chicas (30,2%) fueron algo mayores; y, tratándose de los autóctonos con uno o dos padres extranjeros, la diferencia entre chicos (42,9%) y chicas (24,1%) fue la mayor. En un mayor nivel de intensidad, algo más de la tercera parte de chicas nacidas fuera (31,1%) al lado de los chicos (29%) indicaron pasar más de dos horas al día en actividades en Internet. En los otros grupos alrededor de la cuarta parte de chicos y de chicas dijeron dedicar más de dos horas al día a Internet, con excepción de los chicos autóctonos con uno o ambos padres extranjeros, que solo llegó al 19%. Finalmente, con un menor nivel de intensidad, esto es, algunas horas durante la semana dedicadas a Internet, destacaron las chicas nacidas fuera (27,9%) y las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (27,6%). Al examinar comparativamente el porcentaje de varones que pasaban “algunas horas por semana”, destacaron los chicos inmigrados

(25,8%) frente a los chicos autóctonos con padres extranjeros (19%) y los chicos autóctonos (16%). Aunque se haya planteado en este trabajo que Internet ha llegado a la vida cotidiana de una parte importante de la población, debe notarse que, a pesar de ser un número ínfimo, existe una proporción de adolescentes tanto entre los inmigrados como entre el grupo de autóctonos que indicaron no contar con Internet en casa.

**Gráfico 28**  
**Tiempo dedicado al uso de Internet, según grupos de origen y género**

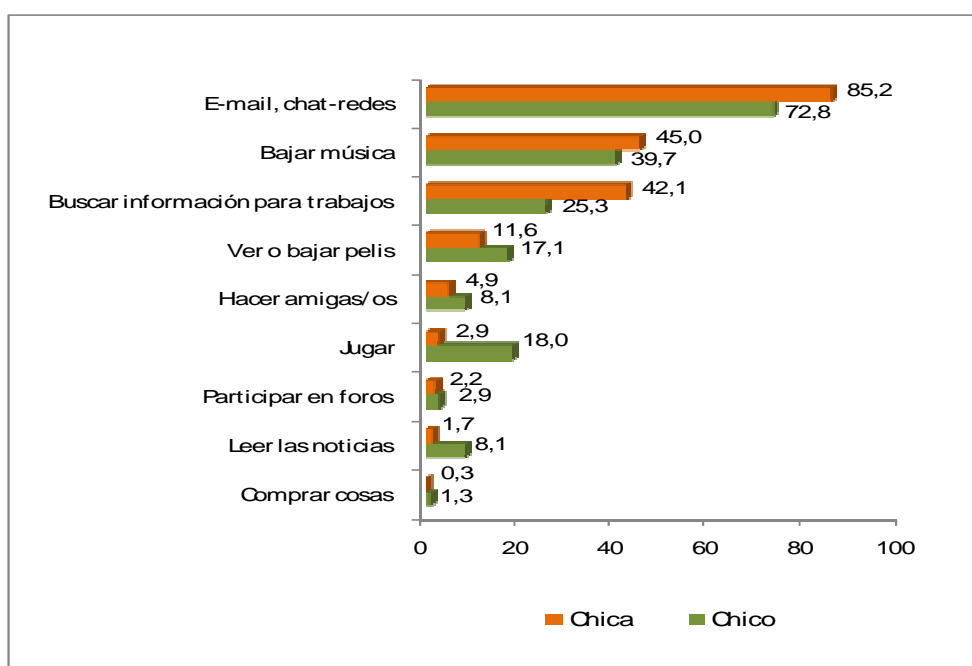


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Navegar, jugar y comunicarse constituyen, entre otras, las actividades que con mayor frecuencia realizan los adolescentes. El uso de Internet entre adolescentes apunta a diversos fines, correspondientes a preferencias e intereses propios de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. De acuerdo a las respuestas de quienes respondieron el cuestionario, el mayor uso de Internet corresponde al de instrumento de comunicación; en segundo lugar se sitúa el uso de Internet para “bajar” música; en tercer lugar, se usa Internet para buscar información con el propósito de realizar los trabajos relacionados con los estudios; en cuarto lugar, se accede a Internet para “bajar” películas. En proporciones menores, hay quienes usan Internet para la lectura de noticias, la participación en foros, hacer nuevas amistades, jugar y hacer compras. Hay quienes indicaron en el espacio de “otros” usos: bajar libros, ver porno, ver páginas de fútbol o “cotillear la vida de la gente”, pero no constituyeron un número significativo para ser tomados en cuenta como una categoría adicional para el análisis. Solo 1,2% de chicos y 0,9% de chicas participantes en el estudio indicaron que no les gustaba Internet, (gráfico 29).



**Gráfico 29**  
**Motivos para el uso de Internet, según género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al prestar atención a las respuestas ofrecidas por los adolescentes entrevistados respecto a los propósitos en el uso de Internet, se encuentra diferencias según el género y los grupos de origen, que resultaron coincidentes en las opciones de primer lugar y segundo lugar, ofrecidas en el cuestionario (tabla 21). Al elegir la opción en primer lugar, nuestros entrevistados indicaron que usan Internet para comunicarse con amistades; en el grupo de autóctonos (60%) fue algo mayor que entre los inmigrantes (52,6%). Los adolescentes usan internet también para buscar información para el trabajo escolar (12%), con similares porcentajes entre autóctonos con padres extranjeros e inmigrantes. En concordancia con lo señalado respecto al interés que los adolescentes tienen por la música, el 11,8% usaba Internet también para bajar música. Entre inmigrantes y autóctonos con padres extranjeros el porcentaje de elección fue similar.

**Tabla 21**  
**Motivos para el uso de Internet, en primer lugar, según grupos de origen**

Primer lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Hacer amigas/os	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	31 2,6%	4 3,4%	35 2,5%
Buscar información para trabajos del instituto	Recuento % dentro de grupo de origen	7 14,0%	142 11,7%	17 14,7%	166 12,0%
Bajar música	Recuento % dentro de grupo de origen	7 14,0%	139 11,4%	17 14,7%	163 11,8%
Jugar	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	56 4,6%	4 3,4%	61 4,4%
Ver pelis o bajar pelis	Recuento % dentro de grupo de origen	3 6,0%	54 4,4%	6 5,2%	63 4,6%
Leer las noticias	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	11 ,9%	1 ,9%	13 ,9%
Participación en foros	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	12 1,0%	1 ,9%	13 ,9%
Comprar cosas	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	2 ,2%	2 1,7%	4 ,3%
Para comunicarme con mis amigos (e-mail, messenger...)	Recuento % dentro de grupo de origen	30 60,0%	737 60,7%	61 52,6%	828 60,0%
No me gusta internet	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	6 ,5%	2 1,7%	8 ,6%
Otra	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	25 2,1%	1 ,9%	27 2,0%
Total N =	Recuento % dentro de grupo de origen	50 100,0%	1215 100,0%	116 100,0%	1381 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En las opciones escogidas en segundo lugar, destacó que los adolescentes elegían usar Internet para “bajar” música (30,8%) con escasas diferencias según grupos de origen; también el uso de internet se dirige a la búsqueda de información para el trabajo escolar, opción más acentuada en porcentaje entre los adolescentes autóctonos con padres

extranjeros (28,6%), seguidos por los inmigrados (24,1%) y los autóctonos (21,5%). “Bajar pelis”, hacer amistades, jugar y leer noticias aparecen como opciones menos elegidas entre nuestros entrevistados (tabla 22).

**Tabla 22**  
**Motivos para uso de Internet, en segundo lugar, según grupos de origen**

Segundo lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Hacer amigas/os	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	48 4,0%	6 5,2%	55 4,0%
Buscar información para trabajos del instituto	Recuento % dentro de grupo de origen	14 28,6%	258 21,5%	28 24,1%	300 22,0%
Bajar música	Recuento % dentro de grupo de origen	16 32,7%	373 31,1%	32 27,6%	421 30,8%
Jugar	Recuento % dentro de grupo de origen	3 6,1%	76 6,3%	6 5,2%	85 6,2%
Ver pelis o bajar pelis	Recuento % dentro de grupo de origen	5 10,2%	117 9,7%	14 12,1%	136 10,0%
Leer las noticias	Recuento % dentro de grupo de origen	2 4,1%	48 4,0%	4 3,4%	54 4,0%
Participación en foros	Recuento % dentro de Origen	0 ,0%	22 1,8%	1 ,9%	23 1,7%
Comprar cosas	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	5 ,4%	1 ,9%	6 ,4%
Comunicarme con amigos/as (e-mail, messenger, tuenti, Facebook, etc.)	Recuento % dentro de grupo de origen	7 14,3%	236 19,7%	20 17,2%	263 19,3%
No me gusta internet	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	6 ,5%	0 ,0%	6 ,4%
Otra	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	12 1,0%	4 3,4%	17 1,2%
Total N =	Recuento % dentro de grupo de origen	49 100,0%	1201 100,0%	116 100,0%	1366 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al examinar en conjunto las respuestas de primer lugar y segundo lugar dadas por nuestros entrevistados respecto al uso de Internet, y con atención a las variables de grupos de origen y de género, se cuenta con algunos significativos resultados de interés<sup>112</sup>. En primer lugar, debe destacarse que en todos los grupos de origen, un número importante de chicas y chicos señalaron utilizar Internet para comunicarse con sus amigas y amigos, mediante el uso del chat, el correo electrónico y la participación en las páginas conocidas hoy como redes sociales. En razón del género y del grupo de origen, resultaron más chicas del grupo de los autóctonos (86,7%) que sus pares varones (73,5%) que indicaron destinar tiempo en Internet a la comunicación con sus amistades. Seguían en importancia el grupo de autóctonos con padres extranjeros: las chicas (75,6%) también en proporción algo mayor que sus pares varones (71,4%). El tercer grupo correspondía a los inmigrados, entre quienes también un sector mayor de chicas (73,7%) que de chicos (66,1%) señalaron usar Internet para comunicarse con amigas y amigos, (tabla 23).

“Bajar” música constituía una de las finalidades del uso de Internet entre adolescentes. Recuérdese que en el primer grupo de actividades aquí señaladas como aquellas consideradas motivadoras para los adolescentes, el gusto por la música ocupa un lugar preferente para la mayoría de adolescentes. Dos de cada cinco adolescentes, tanto en los grupos de autóctonos como entre los inmigrados, dedicaban tiempo a bajar música de Internet. En el grupo de adolescentes autóctonos con padres extranjeros aparecía una diferencia importante en razón del género; las chicas (62,1%) en proporción bastante mayor que sus pares varones (23,8%) señalaron que utilizaban Internet para bajar música (tabla 23).

El tercer rubro de finalidades para las que se usaba Internet estuvo referido a la búsqueda de información para los trabajos escolares. Obsérvese la diferencia entre chicos y chicas con uno o ambos padres extranjeros. Ellos, a contracorriente del comportamiento de sus pares varones de los dos otros grupos, eran quienes recurrían en mayor proporción (47,6%) a utilizar Internet para buscar información para los trabajos escolares, diferenciándose de las chicas de su grupo de origen (37,9%). En este grupo también eran más los chicos que las chicas quienes indicaron que les gustaban los estudios y las tareas escolares. Paralelamente, tanto en el grupo de autóctonos como en el de los inmigrados el uso de Internet era requerido para la preparación de los trabajos académicos por un número superior de chicas que de chicos. En el grupo de autóctonos, eran mucho más ellas (42,2%) que ellos (24%) quienes usaban Internet para esos propósitos; algo similar existía entre los inmigrados, dado que también más chicas (45,6%) que chicos (32,2%) indicaron utilizar Internet como herramienta de apoyo para la preparación de los trabajos escolares (tabla 23).

---

<sup>112</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos con padre y madre extranjeros ( $p=0.018$ ) y el grupo de autóctonos ( $p=0.000$ ).

**Tabla 23**  
**Motivos para el uso de Internet, según grupos de origen y género**

Primer y segundo lugar	Origen												
	Autóctonos con uno o dos padres extranjeros				Autóctonos				Inmigrados				
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Hacer amigas/os	4,8%	1	,0%	0	8,1%	49	4,7%	28	6,8%	4	10,5%	6	
Buscar información para trabajos del instituto	47,6%	10	37,9%	11	24,0%	146	42,2%	253	32,2%	19	45,6%	26	
Bajar música	23,8%	5	62,1%	18	40,0%	243	44,5%	267	44,1%	26	40,4%	23	
Jugar	19,0%	4	,0%	0	18,4%	112	3,0%	18	13,6%	8	3,5%	2	
Ver o bajar pelis	19,0%	4	13,8%	4	16,9%	103	11,0%	66	18,6%	11	15,8%	9	
Leer las noticias	4,8%	1	6,9%	2	8,1%	49	1,7%	10	8,5%	5	,0%	0	
Participación en foros	,0%	0	,0%	0	3,3%	20	2,2%	13	,0%	0	3,5%	2	
Comprar cosas	,0%	0	,0%	0	1,0%	6	,2%	1	3,4%	2	1,8%	1	
Comunicarme con mis amigos (e-mail, messenger, páginas)	71,4%	15	75,9%	22	73,5%	447	86,7%	520	66,1%	39	73,7%	42	
No me gusta Internet	,0%	0	,0%	0	1,2%	7	,7%	4	,0%	0	3,5%	2	
Otra	9,5%	2	,0%	0	3,8%	23	2,3%	14	5,1%	3	1,8%	1	
<b>Total</b>													
(200%)	N =		42		57		1182		1194		117		114

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Entre las otras finalidades a las que se destinaba el uso de Internet, jugar tenía una clara adscripción masculina, al ser notoriamente mayor en los tres grupos de origen el porcentaje de chicos (18%) que el de chicas (2,9%) que destinaban Internet para tal uso. La lectura de noticias era ligeramente mayor entre chicos inmigrados (8,5%) frente a las chicas –ninguna eligió esa opción– y en el grupo de autóctonos, los chicos (8,1%) más que las chicas (1,7%) usaban Internet para informarse de las noticias, (tabla 23).

Una parte importante de estudiantes en España empieza a hacer uso de los ordenadores en las escuelas<sup>113</sup>. La mitad de las escuelas españolas utilizan ordenadores en las aulas y ha aumentado el número de ordenadores por estudiante, gracias a lo cual en 2007 había 10,5 estudiantes por ordenador mientras en 2001 había 14 estudiantes por ordenador. Además, ha crecido el número de profesores que señalan que el uso de ordenadores está integrado en la mayoría de las asignaturas. España ha empezado a incrementar también el número de ordenadores en los hogares y se calcula que casi la

<sup>113</sup> Véase una reseña del Informe sobre nuevas tecnologías en escuelas europeas en <http://ordenadoresenlaula.blogspot.com/2007/01/informe-sobre-el-uso-de-las-nuevas.html>

mitad de estos cuentan con un ordenador. Hoy niños, niñas y adolescentes hacen uso de los ordenadores, ya sea en las escuelas, bibliotecas o en sus hogares, con propósitos lúdicos, informativos y comunicativos.

De acuerdo con la información aquí presentada, el uso de Internet en todos los grupos según origen atiende principalmente a dos tipos de necesidades; de una parte, las de tipo formativo y de otra, atender a los intereses relacionados con el uso del tiempo libre, entre los que Internet constituye una de las vías privilegiadas para la construcción y mantenimiento de la red de relaciones sociales. Importa poner de relieve que mientras las actividades aquí llamadas tradicionales para la formación de los adolescentes gustaban a un número pequeño de nuestros entrevistados, ellos y ellas recurren en cambio a las actividades relacionadas con las TICs para mantenerse informados y apoyarse en la elaboración de sus trabajos escolares. Sin embargo, alguna información disponible en el informe recién citado, al ser contrastada con nuestros datos, sugiere que el interés de chicos y chicas por el uso de los medios cibernéticos no va acompañado por la disposición del profesorado para hacer uso de las nuevas tecnologías como herramienta metodológica y didáctica en la enseñanza, línea de trabajo en la que sólo se encuentra el 30% de los docentes. Que este hecho podría contribuir al desencanto de un sector de adolescentes respecto a los estudios y el trabajo escolar, debería ser objeto de posteriores estudios.

## **6.2. MIRARSE ENTRE SÍ: PERCEPCIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES PREFERIDAS ENTRE LOS ADOLESCENTES SEGÚN GÉNERO**

A través de las distintas dimensiones que hasta ahora se han abordado en este trabajo, se muestra el peso alcanzado por las diferencias existentes entre chicas y chicos en la percepción acerca de distintos ámbitos que atañen a sus vidas. En este apartado interesa reconocer ciertas evidencias que dan cuenta de tímidos cambios en algunos estereotipos de género prevalecientes entre las imágenes adolescentes. El tema surgió a partir de la aproximación efectuada a los puntos de vista que nuestros entrevistados/as tenían acerca de lo que hacen y gusta a unos y a otras, que se indagó con el propósito de contar luego con elementos para la comprensión de las percepciones de chicos y chicas acerca de los conflictos en las aulas y de las formas de resolución.

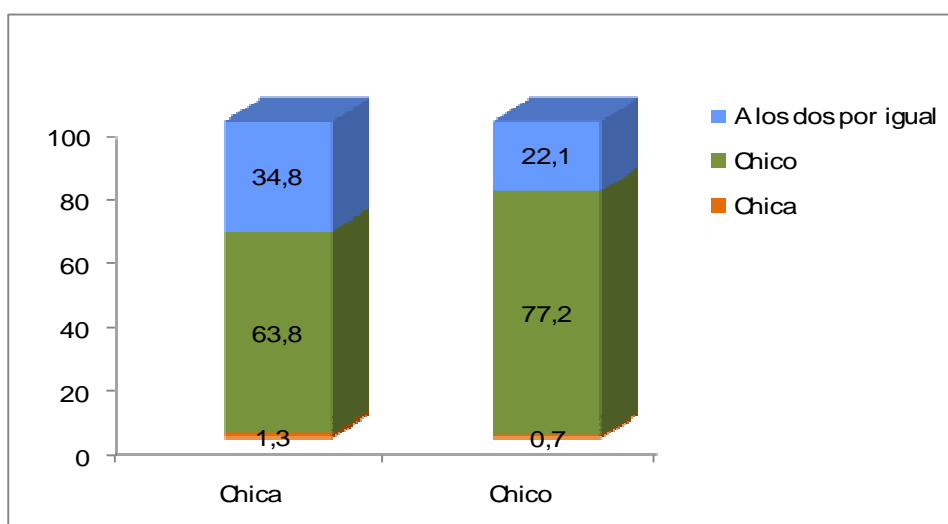
Que comportamientos, actitudes y roles de género se encuentran en proceso de cambio es algo que desde hace algunos años parece haberse convertido en moneda corriente en el ámbito de las ciencias sociales. Las percepciones de los adolescentes acerca de las actividades preferidas por unos y otras corroboran ese proceso de cambio; no obstante, en un pequeño sector las percepciones revelan la prevalencia de estereotipos tradicionales que se asemejan a los resultados de un reciente estudio realizado por encargo del Defensor del Pueblo en el País Vasco<sup>114</sup>. Debemos subrayar que de acuerdo a la información recogida en los cuestionarios auto-cumplimentados por adolescentes en este trabajo, entre las chicas (34,3%) era mayor la proporción de quienes pensaban que a

---

<sup>114</sup> Véase: “La transmisión de valores a menores”, Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Ararteko, 2009.

chicos y chicas gustan por igual las actividades relacionadas con los deportes, la vida social, los video-juegos y estar en las páginas de las redes sociales; en los chicos, esta percepción era menor, 22,1%. A estas percepciones hay que sumar las de un sector de chicos y chicas que creen que a ambos les gusta por igual ver series (ellos, 90%; ellas, 87,4%), cotillear (ellos, 24%; ellas, 26,8%), y participar en actos violentos (ellos, 15,7%; ellas, 14,7%). Examinemos las percepciones de género respecto de cada actividad y prestemos atención a la inclusión de la variable de grupos de origen.

**Gráfico 30**  
**Preferencias por deportes entre chicos y chicas, según género**

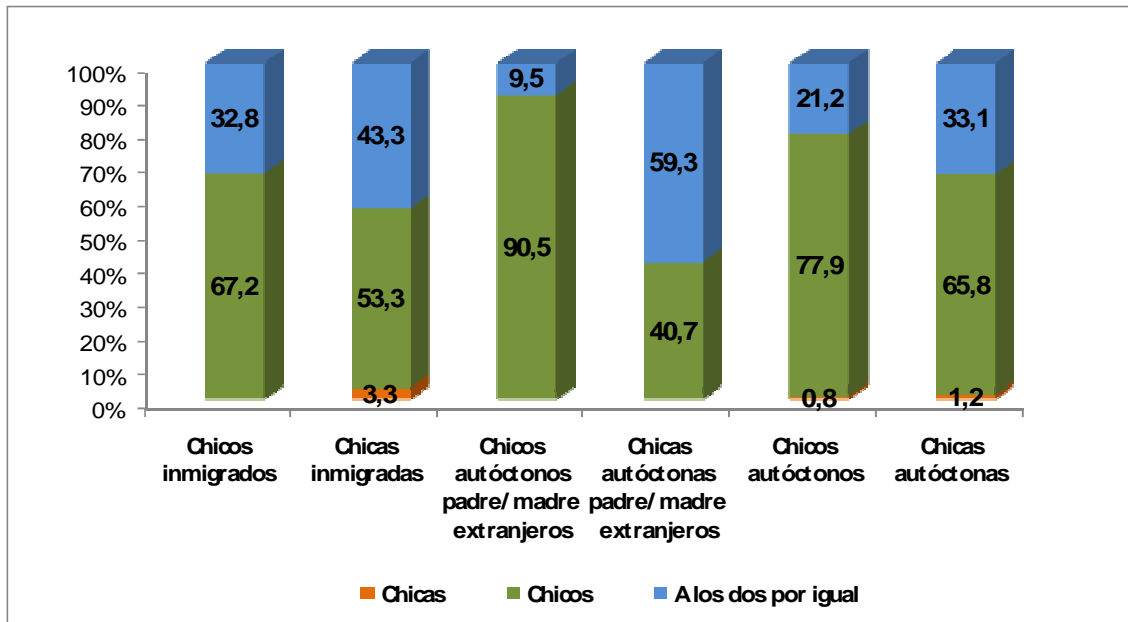


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Con relación a los deportes, algo más de dos terceras partes de chicas y de chicos indicaron que los deportes gustan más a los chicos, lo que parece revelar la subsistencia de un patrón tradicional<sup>115</sup>. La respuesta contraria, que sostiene que los deportes gustan tanto a ellas como a ellos, era compartida por una tercera parte de las chicas pero sólo por uno de cada cinco chicos. Entre los grupos según origen hay algunas diferencias destacables. Según la mayoría de chicos autóctonos con uno o dos padres extranjeros (90,5%), los deportes atraen más a los chicos, punto de vista compartido por un sector algo menor de pares varones autóctonos (77,9%), que disminuye entre aquellos inmigrados (67,2%). En cambio una percepción de que los deportes no tienen exclusivamente una adscripción de carácter masculino sino que gusta por igual a chicas como a chicos, se da en algo más de la mitad de chicas autóctonas con uno o ambos padres extranjeros (59,3%), seguidas luego por las chicas inmigradas (43,3%) y en proporción menor por las chicas autóctonas (33,1%). Correlativamente, estas últimas, en mayor porcentaje que sus congéneres de los otros grupos, indicaron que los deportes gustan más a los chicos (65,8%), al lado de un sector de chicas inmigradas (53,3%) y de chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (40,7%) que coincidieron en esta percepción, (gráfico 31).

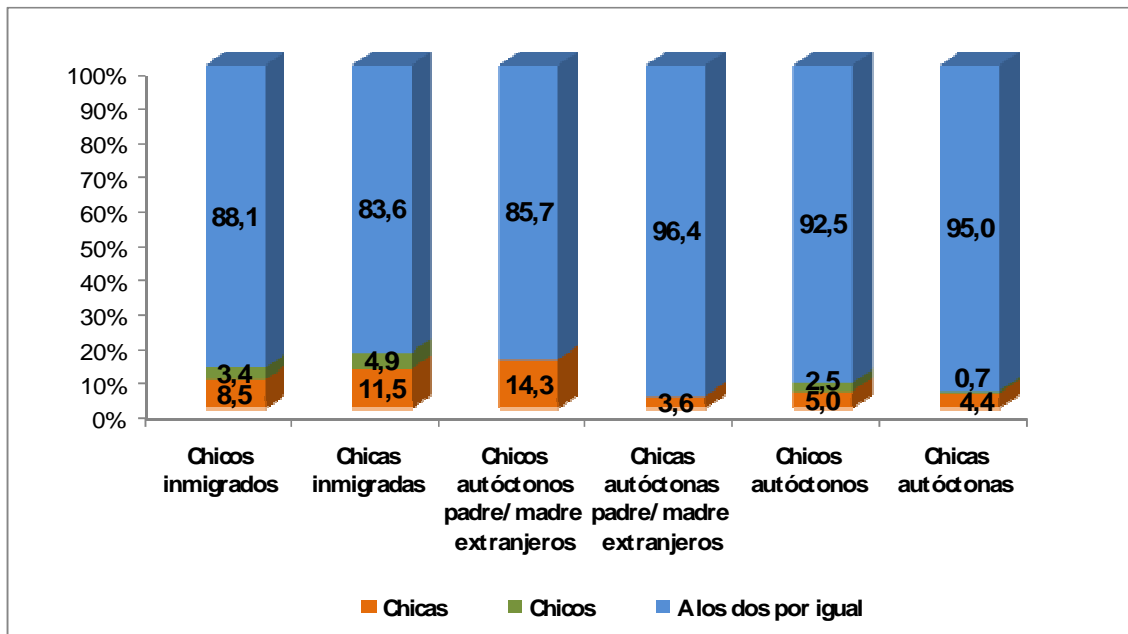
<sup>115</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos con padre y madre extranjeros ( $p=.000$ ) y el grupo de autóctonos ( $p=.000$ ).

**Gráfico 31**  
**Preferencias por deportes entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Gráfico 32**  
**Preferencias por salir con amigas/os entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

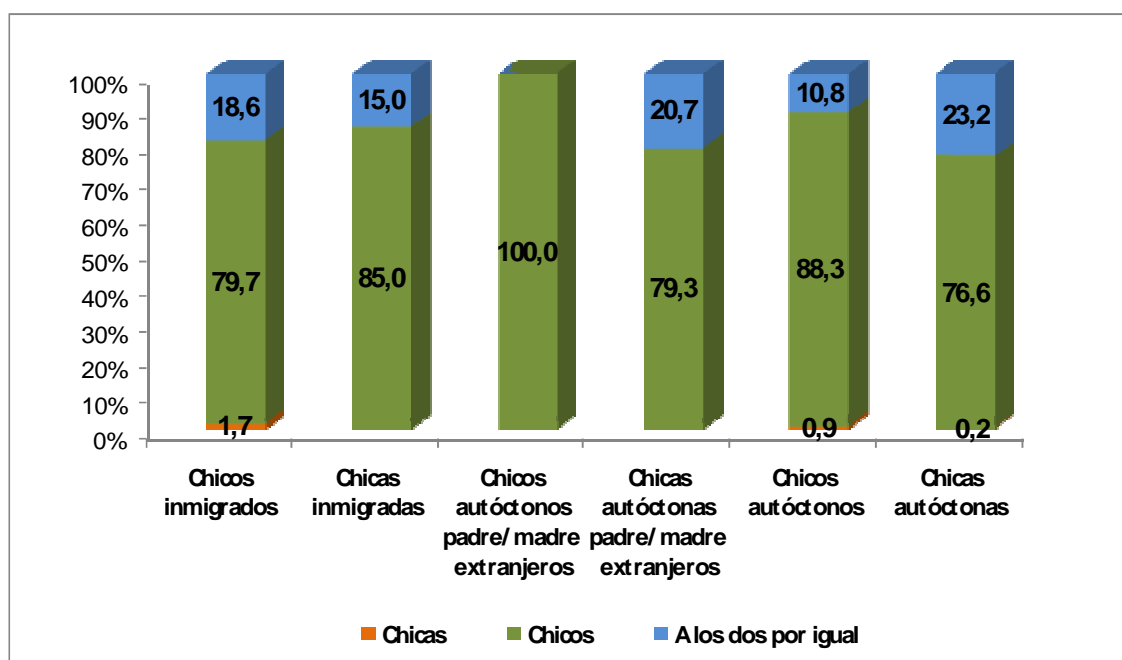
Tratándose de la vida social, una abrumadora mayoría de ambos sexos (ellos, 91%; ellas, 94%) pensaban que la vida social gusta a unos y otras por igual. Sin embargo, esa percepción resulta claramente prevaleciente entre chicos (92,5%) y chicas (95%)



autóctonos así como entre chicas autóctonas con uno o ambos padres extranjeros (92,5%). Una proporción ligeramente menor de chicos (88,1%) y chicas (83,6%) inmigrados, así como un sector importante de adolescentes con uno o ambos padres extranjeros (85,7%), participaron también de ese punto de vista. Que eran las chicas quienes más gustaban de la vida social era indicado por chicos autóctonos con padres extranjeros (14,3%), chicos inmigrados (8,5%) y un sector de chicas inmigradas (11,5%), (gráfico 32).

En relación a la preferencia por los video-juegos, la percepción de igualdad aparece más entre las chicas que entre los varones: el doble de chicas (22,5%) que de chicos (11,2%) creían que los video-juegos gustan a ambos por igual. En cambio, 87,9% de los chicos y 77,4% de las chicas señalaron que estos juegos les gustan más a los chicos. Con respecto a las diferencias por grupos de origen, el sector de chicas autóctonas (23,2%) y el de chicas autóctonas con uno o dos padres de origen extranjero (20,7%) que compartían que los video-juegos satisfacen a varones y mujeres por igual. Entre los inmigrados, tantos chicos (79,7%) como chicas (85%) indicaron que los video-juegos gustan más a los varones. En este grupo de origen, el 18,6% de los chicos y el 15% de las chicas indicaron que a los dos les gusta por igual, (gráfico 33).

**Gráfico 33**  
**Preferencias por los videos juegos en chicas y chicos, según grupos de origen y género**

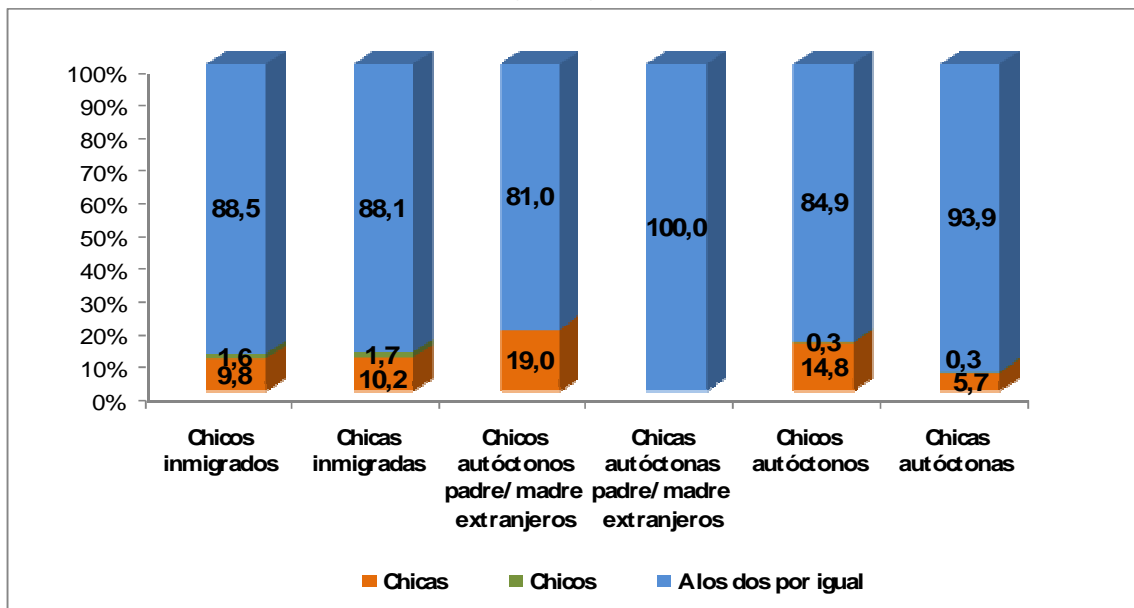


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Cuando se aborda la cuestión de estar en las páginas de las redes sociales –Tuenti, Twitter, Facebook, Myspace, etc.– vuelve a aparecer la imagen de igualdad: 93,7% de las chicas y 85,2% de los chicos creían que las redes gustan a ambos por igual. Sólo 14,3% de chicos y 5,9% de chicas señalaron que les gusta más a las chicas estar en estas páginas. Si atendemos a la variable de grupos de origen, algunas diferencias resultan de interés. Tanto en el grupo de chicas autóctonas (93,9%) como en el de chicas autóctonas

con uno o dos padres extranjeros (100%), una mayoría abrumadora señalaron que el placer de estar en las páginas de las redes sociales no tenía diferenciación según el género. Entre los inmigrados no había diferencias por género en la proporción de quienes compartían esa proposición. Un sector de chicos autóctonos con padres extranjeros (19%) y otro menor de chicos autóctonos (14, 8%) creían que las chicas son las que disfrutaban más de pasar tiempo en estas páginas. Esta percepción era compartida por solo uno de cada diez chicas y chicos inmigrados, (gráfico 34).

**Gráfico 34**  
**Preferencias por estar en páginas de redes sociales entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**

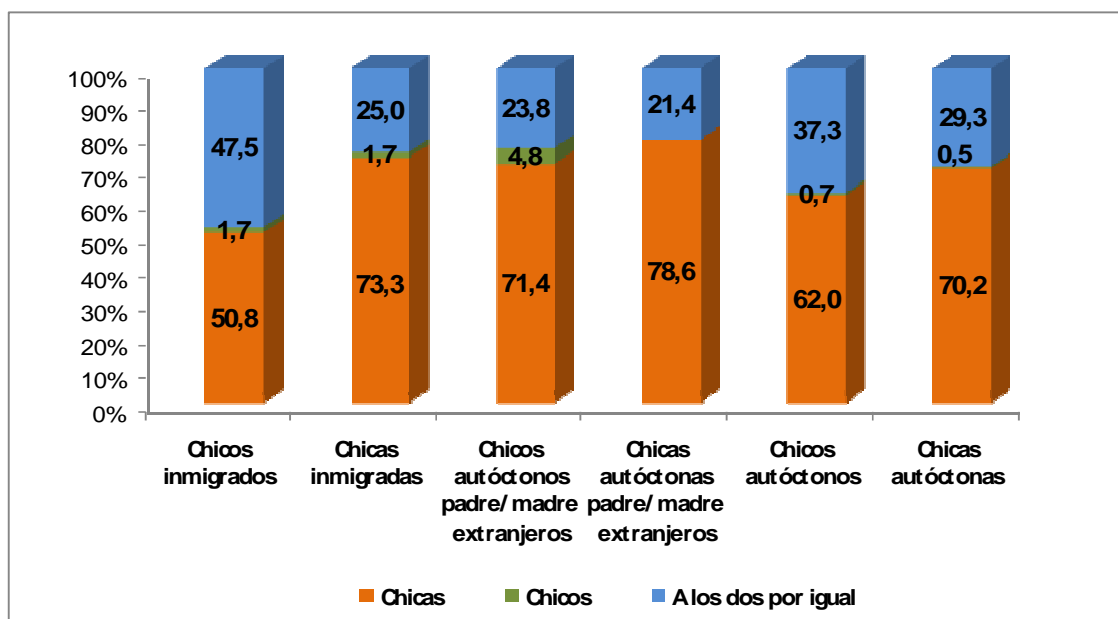


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En relación con el interés por comprar ropa, ver telenovelas y cotillear, si bien existe un mayor número de chicas que responden a las imágenes más tradicionales –al señalar que gusta más a las chicas–, también hay un poco más de chicos que de chicas que dicen que les gusta a los dos por igual. Al examinar las respuestas según el grupo de origen<sup>116</sup>, debe destacarse que en el grupo de autóctonos era significativo que algo más de dos terceras partes indicaron que quienes gustan de ir de compras son las chicas. Entre quienes consideraban que era un placer sin distinción de género, porque gusta tanto a chicas como a chicos, se hallaron en una proporción importante los chicos inmigrados (47,5%), luego los autóctonos (37,3%) y en menor proporción los autóctonos con uno o dos padres extranjeros (23,8%). Entre ellas, compartían la visión de igualdad un sector de las chicas autóctonas (29,3%), de las chicas nacidas fuera (25%) y de las chicas autóctonas con uno o dos padres de origen extranjero (21,4%), (gráfico 35).

<sup>116</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=.012$ ) y el grupo de inmigrados ( $p=.037$ ).

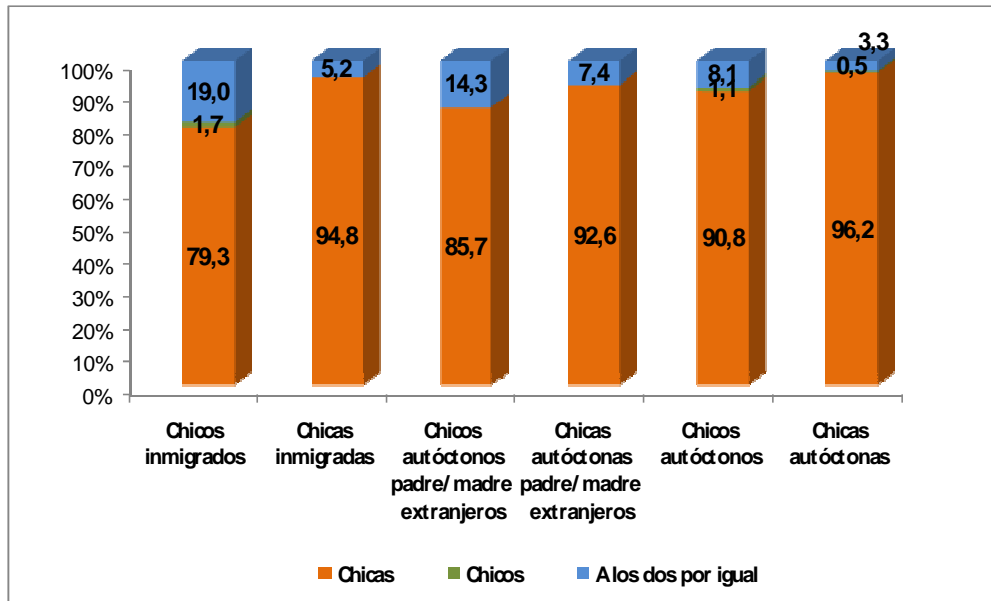
**Gráfico 35**  
**Preferencias por comprar ropa entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

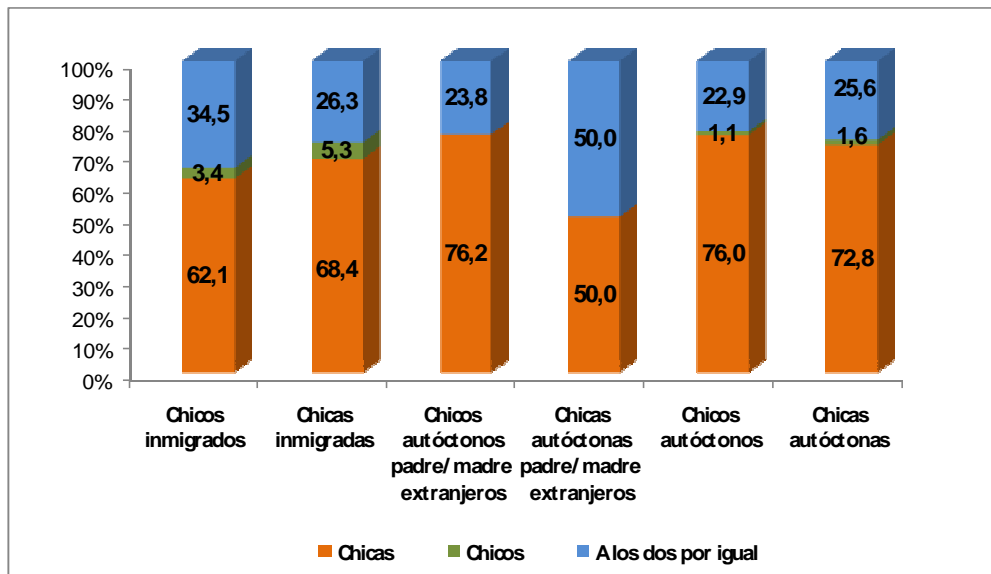
De un lado, respecto del gusto por ver telenovelas, la mayoría consideraban que eran las chicas, respuesta que contó con una proporción más alta entre las chicas mismas, en todos los grupos de origen. Entre quienes señalaron que esta actividad gusta a ambos géneros por igual estuvieron, en primer lugar, los chicos inmigrados (19%), seguidos por los chicos autóctonos con padres extranjeros (14,3%) y los autóctonos (8,1%). En cambio, muy pocas chicas en todos los grupos compartían esta percepción, (gráfico 36). De otro lado, casi tres cuartas partes de chicos y chicas, con excepción de las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros, indicaron que cotillear gusta principalmente a las chicas. La mitad de este grupo de chicas consideraron que esta actividad es disfrutada tanto por chicas como por chicos, percepción compartida por un sector de chicos inmigrados (34,5%); la cuarta parte de los autóctonos consideró que no había distinción de género entre quienes gustan del cotilleo, proporción similar a la de los chicos autóctonos con padres extranjeros (23,8%) y a la de las chicas inmigradas (26,3%), (gráfico 37).

**Gráfico 36**  
**Preferencias por ver telenovelas entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Gráfico 37**  
**Preferencias por “cotillear” entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**

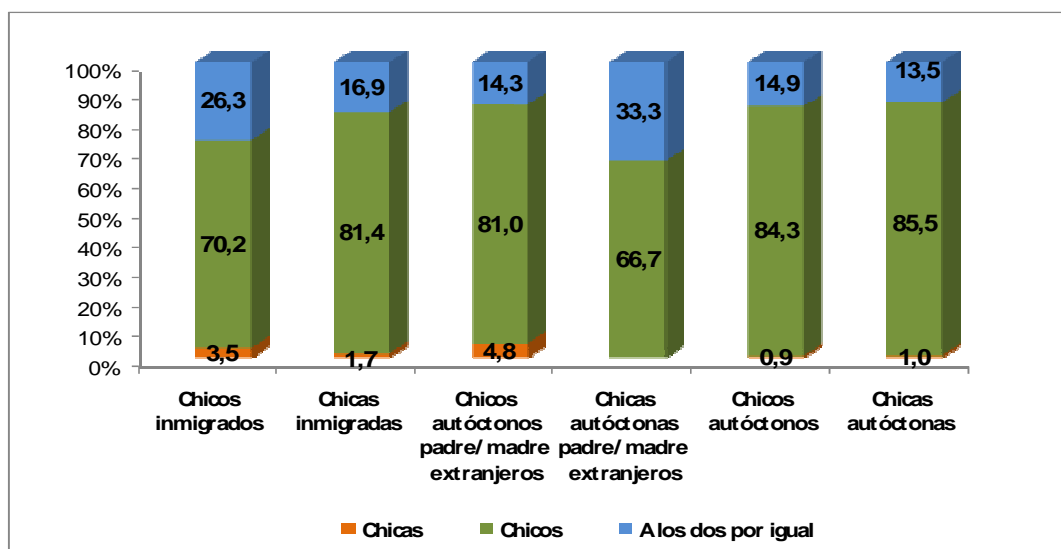


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Respecto a la participación en actos violentos, tanto ellos (83,1%) como ellas (84,3%) señalaron a los chicos como aquellos a quienes gusta más intervenir en actividades agresivas o violentas. También coinciden los porcentajes de chicos (15,7%) y chicas (14,7%) que señalaron que tanto a ellos como a ellas les gusta implicarse en actos violentos. Al tratarse de las percepciones según grupo de origen, aparecen algunas

diferencias destacables. Que la satisfacción por participar en actos violentos corresponde a un rasgo predominantemente masculino resulta compartido por un porcentaje similar de chicos (84,3%) y chicas (85,5%) autóctonos, así como una proporción mayoritaria de chicos autóctonos con padres extranjeros (81%); las chicas de ese grupo de origen participan de la percepción en un porcentaje menor (66,7%). Entre los chicos inmigrados, ellas (81,4%) superan a ellos (70,2%) entre quienes indican el rasgo masculino de la preferencia por participar en actos violentos. Entre quienes consideraron que la participación en actividades cargadas de violencia agrada por igual tanto a chicos como a chicas, mostraron peso relativo mayor chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (33,3%), chicas nacidas fuera (16,9%) y chicas autóctonas (13,5%); entre los varones destacaron los chicos inmigrados (26,3%), los autóctonos (14,9%) y los chicos autóctonos con padres extranjeros (14,3%), (gráfico 38).

**Gráfico 38**  
**Preferencias por participar en actos violentos entre chicos y chicas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

El hecho de que las respuestas mayoritarias de ellos y ellas indiquen que las chicas prefieren ver telenovelas, ir de compras y cotillear, así como que a ellos se les relacione con la preferencia por participar en actos violentos, puede revelar que entre los jóvenes existen comportamientos e imágenes que continúan ajustándose a las expectativas sociales respecto a los modelos tradicionales de ser mujer y varón en nuestras sociedades. Sin embargo, los alcances de este trabajo y los resultados con los que contamos no son suficientes para formular conjeturas fundadas acerca de los cambios que pueden estar detrás de estos datos, en los que al tiempo que parece reflejarse una realidad en la que subsisten estereotipos diferenciadores de género en los tres grupos de origen también asoman ciertas mutaciones.

### **6.3. ASPECTOS MÁS IMPORTANTES EN LA VIDA DE LOS ADOLESCENTES: DE LA VIDA FAMILIAR A LA VIDA SOCIAL, EL FUTURO Y LAS CALIFICACIONES**

A pesar de que el proceso de crecimiento implica durante la adolescencia pasar necesariamente por un alejamiento del hogar familiar y por la búsqueda de nuevos espacios y elementos de identificación, cuatro ámbitos en la vida de los adolescentes resultaron considerados por ellos como los que tienen importancia en sus vidas: contar con buenas relaciones familiares, tener muchas amistades, obtener buenas calificaciones y encarar las decisiones respecto al futuro. Tres de ellos guardan relación estrecha con las vivencias en el ámbito familiar: las relaciones familiares, la importancia del rendimiento académico y de las decisiones respecto al proyecto individual de futuro, como se pueden observar en las elecciones en primer y segundo lugar dentro de los aspectos considerados como los que tienen más importancia en sus vidas (tablas 24 y 25). El peso asignado a la centralidad que esos ámbitos tienen en la vida adolescente revela algunas diferencias en función de la pertenencia al grupo de origen y al género, como se examina en este apartado.

**Tabla 24**  
**Aspectos que tienen más importancia en las vidas adolescentes, en primer lugar, según grupos de origen**

Primer lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Tener muchas/os amigas/os	Recuento % dentro de grupos de origen	5 10,0%	265 22,0%	15 13,2%	285 20,9%
Aprender cosas nuevas	Recuento % dentro de grupos de origen	4 8,0%	102 8,5%	15 13,2%	121 8,9%
Ligar	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	11 ,9%	2 1,8%	13 1,0%
Tener buenas relaciones familiares	Recuento % dentro de grupos de origen	17 34,0%	454 37,8%	34 29,8%	505 37,0%
Tener dinero	Recuento % dentro de grupos de origen	4 8,0%	48 4,0%	8 7,0%	60 4,4%
Sacar buenas notas	Recuento % dentro de Origen	13 26,0%	146 12,1%	21 18,4%	180 13,2%
Fumar porros con mis amigos/as	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	10 ,8%	1 ,9%	12 ,9%
Emborracharme	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	3 ,2%	0 ,0%	3 ,2%
Tener novio/a	Recuento % dentro de Origen	1 2,0%	33 2,7%	1 ,9%	35 2,6%
Tener ropa de marca	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	0 ,0%	1 ,9%	1 ,1%
Decidir qué hacer en futuro	Recuento % dentro de Origen	3 6,0%	99 8,2%	14 12,3%	116 8,5%
Otra	Recuento % dentro de grupos de origen	2 4,0%	31 2,6%	2 1,8%	35 2,6%
Total N =	Recuento % dentro de grupos de origen	50 100,0%	1202 100,0%	114 100,0%	1366 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Tabla 25**  
**Aspectos que tienen más importancia en las vidas adolescentes, en segundo lugar, según grupos de origen**

Segundo lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Tener muchas/os amigas/os	Recuento % dentro de grupos de origen	8 16,0%	257 21,7%	12 10,5%	277 20,5%
Aprender cosas nuevas	Recuento % dentro de grupos de origen	4 8,0%	110 9,3%	17 14,9%	131 9,7%
Ligar	Recuento % dentro de grupos de origen	2 4,0%	34 2,9%	2 1,8%	38 2,8%
Tener buenas relaciones familiares	Recuento % dentro de grupos de origen	9 18,0%	191 16,1%	19 16,7%	219 16,2%
Tener dinero	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	96 8,1%	14 12,3%	111 8,2%
Ser popular en el instituto	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	3 ,3%	0 ,0%	3 ,2%
Sacar buenas notas	Recuento % dentro de grupos de origen	9 18,0%	192 16,2%	16 14,0%	217 16,1%
Fumar porros con mis amigos/as	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	30 2,5%	5 4,4%	36 2,7%
Emborracharme	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	19 1,6%	1 ,9%	21 1,6%
Tener novio/a	Recuento % dentro de grupos de origen	2 4,0%	58 4,9%	7 6,1%	67 5,0%
Tener ropa de marca	Recuento % dentro de grupos de origen	2 4,0%	4 ,3%	1 ,9%	7 ,5%
Decidir qué hacer en futuro	Recuento % dentro de Origen	9 18,0%	167 14,1%	15 13,2%	191 14,1%
Otra	Recuento % dentro de grupos de origen	2 4,0%	25 2,1%	5 4,4%	32 2,4%
Total N =	Recuento % dentro de grupos de origen	50 100,0%	1186 100,0%	114 100,0%	1350 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.



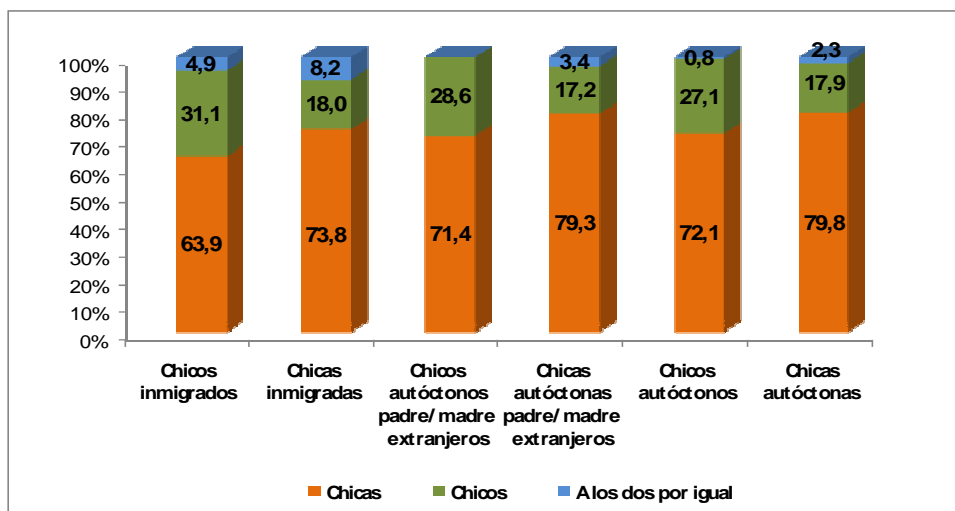
### 6.3.1. LA VIDA FAMILIAR

Debe prestarse atención a una paradoja relativa: el adolescente encara el desafío de construir su autonomía alejándose del hogar familiar, aunque la vida familiar es el espacio que importa porque en ella se sientan las bases para contar con la seguridad requerida para hacer frente a ese desafío. Según resultados globales del estudio, al 75% de adolescentes entrevistados les gustaba estar con su familia, con una diferencia según el género: 79,2% de las chicas frente a 71,2% de los chicos.

Las diferencias entre los adolescentes según grupo de origen no resultan relevantes a este respecto. El único dato que debe destacarse proviene de un menor porcentaje de chicos inmigrados a quienes gusta estar con sus familias; esto es entre los varones (63,9%) porque las chicas (73,8%) se asemejan a las posiciones de los otros grupos de origen, (gráfico 39). Una posible conjetura para explicar que existan adolescentes inmigrados a quienes no gusta estar con la familia –4,9% de los chicos y 8,2% de las chicas indicaron que no les gusta pasar tiempo con su familia– podría vincular esta postura con las condiciones en las que viven las familias de origen inmigrante. En ocasiones, estos grupos comparten viviendas con otras familias o viven con allegados bajo una estructura de familia extensa. Un elemento adicional que podría explicar el dato reside en el hecho de que en estos grupos familiares se demanda o asigna responsabilidades a hijas e hijos adolescentes<sup>117</sup> en el cuidado de hermanos menores y en la realización de otras funciones domésticas.

Gráfico 39

Pasar tiempo con la familia como aspecto más importante, según grupos de origen y género

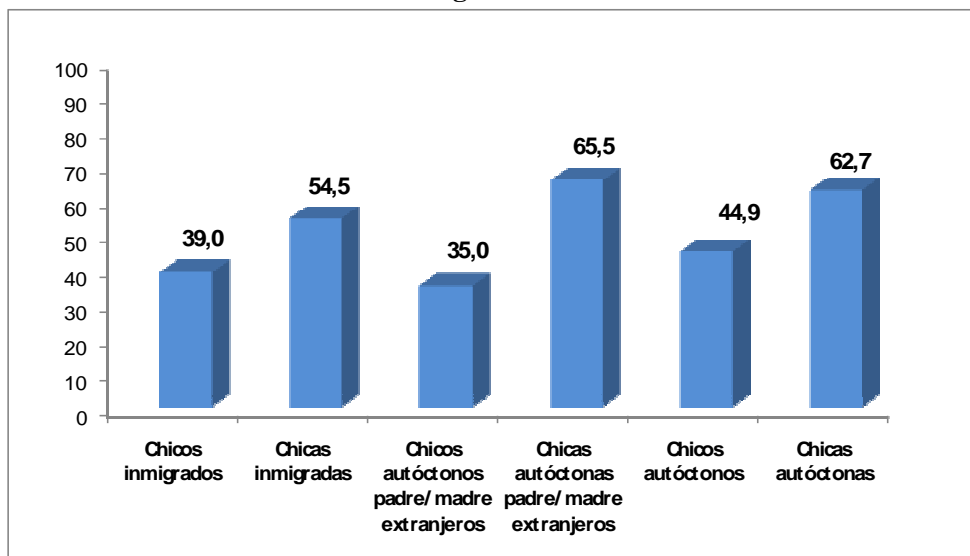


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

<sup>117</sup> Entre los resultados del estudio sobre adolescentes latinoamericanos llevado a cabo en 2006, se destacó que 18,9% de adolescentes latinoamericanos, 4,8% de resto de extranjeros y 3,3% de españoles realizaban alguna tarea doméstica en casa (p. 54). Ese trabajo puso en relieve una dimensión de la vida familiar de los adolescentes de origen extranjero, al mostrar que 60,6% de adolescentes latinoamericanos manifestaron pasar más de cuatro horas diarias en casa solos o con sus hermanos (p.62). Véase: Delpino, M.A. (autora del informe) (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la infancia, número 4, Liga Española de la Educación.

La respuesta acerca de contar con un clima de buenas relaciones familiares como uno de los aspectos señalados de mayor importancia en la vida de los adolescentes, al examinarse conjuntamente las elecciones en primer y en segundo lugar, fue ligeramente mayor entre chicas y chicos autóctonos y entre los autóctonos con uno o dos padres extranjeros. En los tres grupos según origen resulta mayor la proporción de chicas que de chicos que valoran estas condiciones de la vida familiar como algo de importancia en sus vidas. También debe destacarse que entre dos terceras partes de las chicas de los grupos de autóctonos sea valorado este aspecto, que en cambio resulta menos apreciado entre las chicas nacidas fuera. Entre los varones es mayor la proporción de autóctonos, respecto de sus pares de los otros grupos, que valoraron como uno de los aspectos de mayor importancia en su vida tener un clima de buenas relaciones familiares, (gráfico 40).

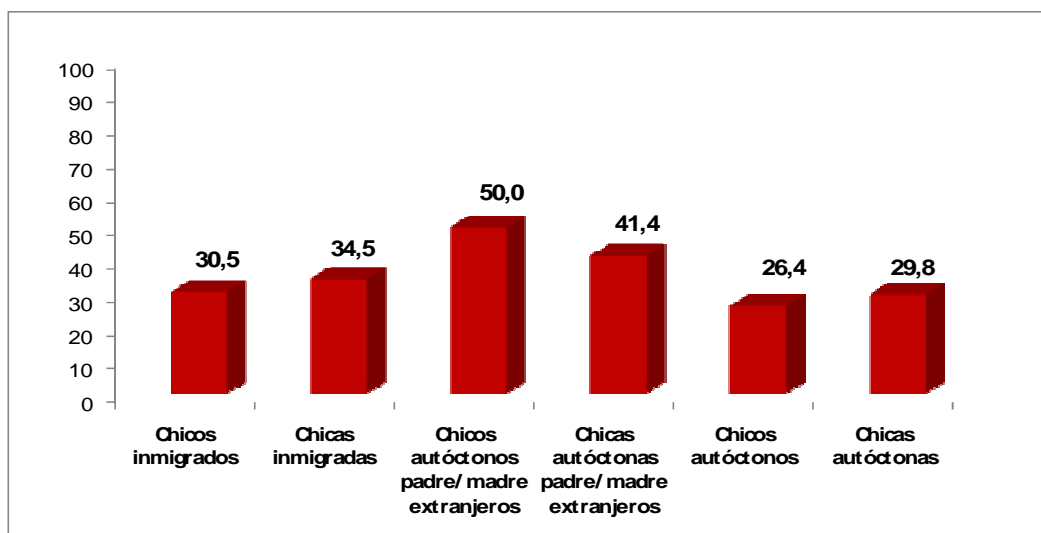
**Gráfico 40**  
**Tener buenas relaciones familiares como aspecto prioritario, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

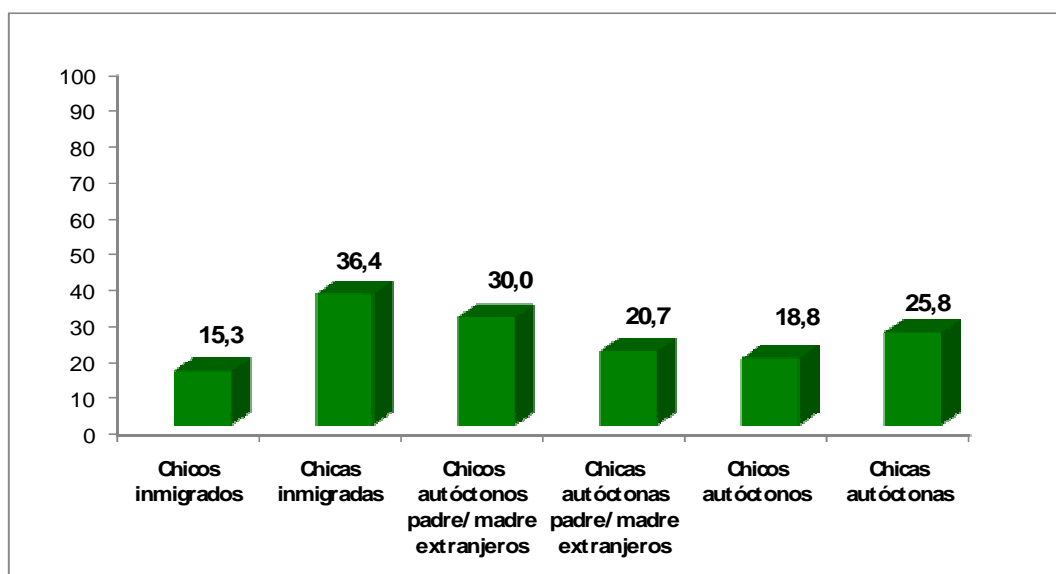
En el conjunto de entrevistados, la obtención de buenas calificaciones fue considerado como prioritario por un porcentaje mayor de chicas (31%) que de los chicos (27%). Las diferencias más relevantes aparecen en función del grupo de origen. Alcanzar buenas calificaciones resulta de mayor peso relativo entre los jóvenes autóctonos con uno o dos padres extranjeros: chicos (50%) y chicas (41,4%). Entre aquellos procedentes directos de la inmigración, una proporción ligeramente mayor de chicas (34,5%) frente a sus pares varones (30,5%) asigna importancia en sus vidas a este rubro. Menos de la tercera parte de los autóctonos, chicas (29,8%) y chicos (26,4%), consideró este aspecto como uno de los más importantes en su vida, (gráfico 41). Este dato se correlaciona con las motivaciones que uno y otro grupo tienen respecto a los estudios, que han sido examinadas antes. Uno de cada cinco adolescentes entrevistados consideró importante en sus vidas tomar decisiones concernientes a su futuro. Esto importaba más a chicas inmigradas (36,4%), a las chicas autóctonas (25,8%) y a varones autóctonos con padres extranjeros (30%), (gráfico 42).

**Gráfico 41**  
**Lograr buenas calificaciones como aspecto más importante, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Gráfico 42**  
**Tomar decisiones respecto al futuro como aspecto más importante, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

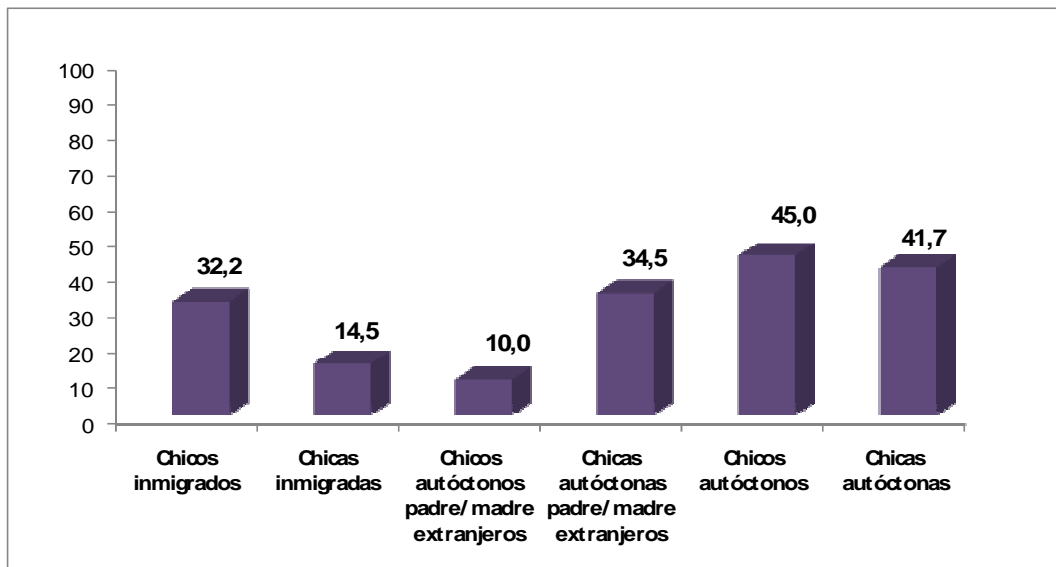
### 6.3.2. LA VIDA SOCIAL

Otro de los aspectos valorados como más importantes en las vidas de los adolescentes a los que hemos tenido acceso se relaciona con la vida social. Los adolescentes requieren hacer un proceso de paulatino distanciamiento de la familia para elegir las amistades que en esta etapa serán su grupo privilegiado de referencia social. Al

tiempo de canalizar motivaciones, intereses y gustos relacionados con las actividades sociales preferidas durante la adolescencia, el grupo de amigos y amigas cumplirá la función sobresaliente de brindar afecto y protección, para constituirse en la vía de acceso al ámbito social –fuera de la influencia familiar– mediante el cual el adolescente se abre a experiencias relevantes en la conformación de su identidad. Contar con una red amplia de amistades resultaba también un aspecto importante para chicas y chicos, como se detalla en el gráfico 43.

**Gráfico 43**

**Tener una red amplia de amistades como aspecto prioritario, según grupos origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al examinar las respuestas según grupo de origen, destaca que los autóctonos eran quienes consideraron la vida social, contar con una amplia red de amigas y amigos, como uno de los aspectos más valorados en sus vidas. Un poco más de varones españoles (45%) frente a las chicas (41,7%) encontraban importante tener muchas amigas y amigos. Al lado de esto, en los otros dos grupos se encuentran datos que llaman la atención. Entre los chicos y chicas inmigrados, como entre los autóctonos que tenían uno o dos padres extranjeros, la preferencia de tener muchos amigos se diferencia claramente en función del género. Esto es, entre los varones inmigrados (32,2%) importa más la vida social que entre las chicas (14,5%) de ese mismo grupo de origen. Inversamente, esa importancia resultó mayor entre las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (34,5%) que entre los varones (10%) del mismo grupo de origen. Estos datos no pueden ser interpretados de modo concluyente, debido a que para ello se requiere contar con información adicional; no obstante podría suponerse que esta diferencia entre chicas y chicos inmigrados podría deberse a que estos últimos encuentran en la vida social una vía de incorporación más a mano para ser aceptados por sus pares autóctonos<sup>118</sup>.

<sup>118</sup> Entre los resultados del estudio sobre adolescentes latinoamericanos se destacó que los varones establecían más noviazgos interculturales con las chicas españolas, que las chicas inmigradas (Delpino, 2007, p. 66).

**Tabla 26**  
**Formación del grupo de amistades, en primera lugar de elección, según grupos de origen**

Primer lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Tener los mismos gustos en música, ropa, estética, deportes	Recuento % dentro de grupos de origen	12 23,5%	200 16,6%	30 26,8%	242 17,7%
Haber estado juntos desde infantil	Recuento % dentro de grupos de origen	7 13,7%	286 23,8%	21 18,8%	314 23,0%
Que sean hijos/as de los amigos/as de mis padres	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	3 ,2%	0 ,0%	3 ,2%
Tener simpatías	Recuento % dentro de grupos de origen	22 43,1%	585 48,7%	41 36,6%	648 47,5%
Pensar de la misma manera	Recuento % dentro de grupos de origen	9 17,6%	81 6,7%	10 8,9%	100 7,3%
Querer sentirse distintos al resto	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	7 ,6%	1 ,9%	8 ,6%
Estudiar y hacer trabajos juntos	Recuento % dentro de Origen	0 ,0%	6 ,5%	2 1,8%	8 ,6%
Por ser del mismo sexo que uno	Recuento % dentro de Origen	0 ,0%	4 ,3%	1 ,9%	5 ,4%
Otra	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	30 2,5%	6 5,4%	37 2,7%
Total	Recuento % dentro de grupos de origen	51 100,0%	1202 100,0%	112 100,0%	1365 100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

El grupo de pares adquiere significación en la construcción de un entorno social y afectivo diferente al del ámbito familiar, como ha sido señalado ampliamente por los estudios sobre adolescencia. En la elección de amigas y amigos los adolescentes ejercitan

las primeras decisiones independientes de la voluntad paterna. Al asignar a la red de amistades un rol fundamental en sus vidas, los adolescentes viven el mandato social de satisfacer la necesidad gregaria de contar con un grupo de referencia propio. De ese modo, el grupo de pares cumple la función de espejo: a través de él se reflejan las imágenes respecto de quiénes son y de cómo quieren ser vistos por los otros. Serán partícipes de un grupo con quienes, en primer lugar, tienen simpatías, han compartido aulas desde la temprana infancia, comparten gustos, estilos de vida, actividades y espacios comunes y, además, encuentran que tienen formas de pensar más cercanas que distantes, (tablas 26 y 27). Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que entre los adolescentes el compartir trabajos y estudios no resultaba una vía para construir vínculos afectivos.

**Tabla 27**  
**Formación del grupo de amistades, en segundo lugar de elección, según grupos de origen**

Segundo lugar		Origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Tener los mismos gustos en música, ropa, estética, deportes	Recuento % dentro de grupos de origen	7 14,0%	364 30,6%	27 24,5%	398 29,5%
Haber estado juntos desde infantil	Recuento % dentro de grupos de origen	12 24,0%	255 21,4%	19 17,3%	286 21,2%
Que sean hijos/as de los amigos/as de mis padres	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	31 2,6%	8 7,3%	39 2,9%
Tener simpatías	Recuento % dentro de Origen	15 30,0%	260 21,9%	23 20,9%	298 22,1%
Pensar de la misma manera	Recuento % dentro de grupos de origen	10 20,0%	175 14,7%	18 6,4%	203 15,0%
Querer sentirse distintos al resto	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	19 1,6%	3 2,7%	23 1,7%
Estudiar y hacer trabajos juntos	Recuento % dentro de grupos de origen	1 2,0%	25 2,1%	9 8,2%	35 2,6%
Por ser del mismo sexo que uno	Recuento % dentro de grupos de origen	0 ,0%	11 ,9%	1 ,9%	12 ,9%
Otra	Recuento % dentro de grupos de origen	4 8,0%	49 4,1%	2 1,8%	55 4,1%
Total N =	Recuento % dentro de grupos de origen	50 100,0%	1189 100,0%	110 100,0%	1349 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

De acuerdo a la mayoría de nuestros entrevistados, los grupos de amigos y amigas se forman en razón de sentirse atraídos unos a otros o, como también fue elegido por ellos, por “tener simpatías”. Dos terceras partes de nuestros entrevistados –ligeramente más chicas que chicos– señalaron este aspecto como el de mayor trascendencia en la formación de los grupos de amigas y amigos, como se muestra en la tabla 28. Tratándose de una pregunta con opción de respuestas múltiples, casi la mitad de quienes respondieron el cuestionario pusieron el acento, para explicar la elección de amistades, en compartir intereses y gustos respecto a música, tipo de vestimenta, estética y elección de actividades. En esta opción debe atenderse a las diferencias que presentan las percepciones, según género, en los grupos de autóctonos con padres extranjeros y los inmigrados. Mientras los varones de ambos grupos en similar proporción eligieron esta alternativa de respuesta, las chicas muestran diferencias notables. Una tercera parte de chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros frente a algo más de la mitad (52,7%) de aquellas nacidas fuera o, como también las llamamos, inmigradas, consideraron que compartir gustos e intereses era una de las razones para la formación del grupo de amistades, (tabla 28).

**Tabla 28**  
**Formación del grupo de amistades según grupos de origen y género**

Primer y segundo lugar	Origen											
	Autóctonos con uno o dos padres extranjeros				Autóctonos				Inmigrados			
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Tener los mismos gustos en música, ropa, estética, deportes	47,6%	10	31,0%	9	47,4%	284	46,6%	278	47,4%	27	52,7%	29
Haber estado juntos desde infantil	38,1%	8	34,5%	10	51,1%	306	38,5%	230	49,1%	28	21,8%	12
Que sean hijos/as de los amigos/as de mis padres	,0%	0	,0%	0	3,3%	20	2,2%	13	7,0%	4	7,3%	4
Tener simpatías	71,4%	15	72,4%	21	65,8%	394	74,2%	443	57,9%	33	56,4%	31
Pensar de la misma manera	33,3%	7	41,4%	12	20,5%	123	21,9%	131	19,3%	11	30,9%	17
Querer sentirse distintos al resto	,0%	0	3,4%	1	1,8%	11	2,5%	15	1,8%	1	5,5%	3
Estudiar y hacer trabajos juntos	4,8%	1	,0%	0	3,2%	19	2,0%	12	8,8%	5	10,9%	6
Por ser del mismo sexo que uno	,0%	0	,0%	0	1,3%	8	1,0%	6	3,5%	2	,0%	0
Otra	4,8%	1	13,8%	4	4,5%	27	8,5%	51	1,8%	1	12,7%	7
<b>Total (200%)</b>	42		57		1192		1179		112		109	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Estudiar en el mismo centro educativo desde el nivel de infantil se identifica como una de las razones intervinientes en la formación de los grupos de amistades. Claramente<sup>119</sup>, más chicos autóctonos (51,1%) y chicos inmigrados (49,1%) consideraron esta razón como explicativa de la formación de los grupos de amistad. La coincidencia en el porcentaje de chicos de ambos grupos que eligieron esta opción podría explicarse, por una parte, porque los chicos autóctonos pueden haber tenido la experiencia de que su grupo de amistades se constituyera fundamentalmente con aquellos con quienes se comparte la vida escolar desde el infantil o porque han conocido que así ocurre; y, por otra parte, porque los que no han tenido la experiencia en España añoran la vida en su país o echan en falta no haberla tenido aquí, al haber llegado en otra etapa u otra circunstancia diferente a la de los autóctonos. Debe también prestarse atención al dato similar en las percepciones de chicas (34,5%) y chicos (38,1%) con uno o ambos padres extranjeros. Sin embargo, se encuentra un menor porcentaje de chicas inmigradas (21,8%) que valoran esta opción como trascendental en la construcción de la red de amistades. De ahí que fue este grupo de chicas quienes en mayor número, como se anotó arriba, eligieron que compartir intereses y gustos importa más en el establecimiento de relaciones de amistad, (tabla 28).

Entre las razones señaladas por nuestros entrevistados para explicar la formación de grupos de amistades también se halla el compartir las formas de pensar, que resultaba importante para más chicas (41,4%) y chicos (33,3%) del sector de autóctonos con padres extranjeros. La quinta parte de chicos (20,5%) y chicas (21,9%) del grupo de los autóctonos eligieron esta razón como explicativa de la formación de las amistades. En cambio, apareció una diferencia importante entre el porcentaje de chicos (19,3%) y el de chicas inmigradas (30,9%) que prefirieron explicar la formación de amistades por el compartir la forma de pensar, (tabla 28).

Dos razones más fueron elegidas tangencialmente por los entrevistados al explicar la formación de grupos de amistad. En primer lugar, los vínculos entre los adultos del entorno familiar –“que sean hijos/as de los amigos/as de mis padres”– solo fue considerada marginalmente por los grupos de autóctonos, chicas (2,2%) y chicos (3,3%), y en el grupo de chicas (7,3%) y chicos (7%) inmigrados. En segundo lugar, las experiencias relacionadas con la actividad educativa –participar en grupos para estudiar y llevar a cabo trabajos colectivos– constituyen razones para construir relaciones de amistad según pocos chicos (3,2%) y chicas (2%) del grupo de los autóctonos y algunos chicos (4,8%) autóctonos con padres extranjeros, pero no fue considerada una vía por ninguna chica de este grupo de origen. Una proporción ligeramente mayor de chicos (8,8%) y de chicas (10,9%) inmigrados escogió esta opción entre las razones para hacer relaciones de amistad, (tabla 28). En términos globales, esta vía no parece un recurso valorado por los adolescentes en general, pero particularmente entre los autóctonos, lo que podría ir a contracorriente de aquellas propuestas de educación intercultural que ven en el trabajo grupal en el aula una forma de mejorar interacción, comunicación y convivencia entre los distintos sectores del alumnado.

---

<sup>119</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=.000$ ) y para el grupo de inmigrados ( $p=.019$ ).



En el escenario al que nos hemos asomado en este capítulo se vislumbra la composición de una escuela española más heterogénea de lo que se había venido reconociendo. Chicas y chicos de diferentes orígenes, culturas y estratos sociales comparten hoy en España un espacio común en el sistema educativo; respecto de ciertos asuntos también participan de gustos e intereses comunes pero sin dejar de manifestar diferencias, en ocasiones muy marcadas, entre unos y otros. Como señaláramos al inicio de este capítulo, no se trata de “una” adolescencia sino que la adolescencia actual que asiste a la escuela española compone un mosaico amplio. Al describir las percepciones en contraste de los adolescentes a los que ha accedido este trabajo, corroboramos que no ocurre como algún sector del profesorado insiste en señalar, que el alumnado procedente de la inmigración no tiene rasgos que los diferencien de los autóctonos. No sólo hay diferencias claras entre autóctonos e inmigrados sino que quienes hemos llamado autóctonos con uno o dos padres extranjeros, que son nacidos en España pero con un componente cultural distinto en la familia, aparecen con un perfil que se diferencia de los otros dos grupos. Esta diversidad del alumnado conduce a una escuela heterogénea que requiere un enfoque y una atención diferentes a los que ha venido recibiendo.



## CAPÍTULO 7

# CONFLICTOS EN LAS AULAS: EL CRISTAL CON EL QUE SE MIRE

Durante la adolescencia, chicas y chicos descubren aquellos cambios peculiares del período de transición en el que se encuentran, pero además actualmente en España han de notar que les ha tocado desenvolverse en escenarios novedosos. La inmigración, como se ha examinado en este trabajo, ha constituido uno de los cambios ocurridos en las dos últimas décadas en el escenario social y educativo español, que afecta tanto a los autóctonos como a los llegados de fuera. En ese complejo escenario de experiencias originales, destacan contactos y relaciones entre adolescentes portadores tanto de perfiles sociales y culturales diversos como de intereses y motivaciones variadas.

Para todos ellos, atrás quedan las etapas de la infancia y de la pubertad. Ahora son adolescentes y pronto serán jóvenes, pero durante el trayecto han de experimentar un conjunto de vivencias significativas. De acuerdo a la literatura sobre esta etapa de vida, durante este proceso impetuoso de cambios físicos y psicológicos, el adolescente se ve enfrentado a experimentar diversos conflictos. Entre aquellos conflictos más notorios destacan, de un lado, la pugna consigo mismo y, de otro, las tensiones derivadas de sus relaciones con el medio, tal como ha sido señalado en el marco teórico de este trabajo.

Este capítulo de resultados del estudio ofrece una aproximación a los conflictos que ocurren en el medio cotidiano dado por las relaciones entre compañeros en el espacio del aula. Estos conflictos fueron identificados en las percepciones de los propios adolescentes a los que accedimos, a partir del análisis de la información recogida<sup>120</sup> mediante los cuestionarios y los grupos de discusión<sup>121</sup>. Este análisis nos permite, de una parte, abordar las formas de expresión de esos conflictos en las dinámicas escolares, de modos que afectan la convivencia, y de otra, comprender el significado de los conflictos.

En lo que sigue, se examina cómo los adolescentes identifican el conflicto y las condiciones y motivos que desencadenan esos conflictos generadores de malestar en las relaciones interpersonales en el aula; esto es, cómo se explica la ocurrencia de esos conflictos desde las percepciones de nuestros informantes. Interesa mostrar aquellos conflictos o *problemas* –que es como los adolescentes suelen denominarlos– más frecuentes en las relaciones entre compañeros en el aula y proponer una tipología aproximativa a esos conflictos cotidianos. Asimismo, el análisis de los resultados pone de relieve aquellas variables que resultan significativas al examinar las diferencias entre las percepciones de quienes reconocen y explican determinados conflictos.

---

<sup>120</sup> De acuerdo al diseño metodológico del estudio, el tratamiento analítico de las dimensiones referidas a los conflictos se valió de la combinación de métodos cuantitativo y cualitativo.

<sup>121</sup> Los testimonios recogidos en los grupos de discusión que han sido incluidos en este capítulo corresponden al objetivo de mostrar, en palabras de los propios adolescentes, un mayor nivel de profundidad respecto a los factores que inciden en los conflictos y en sus formas de resolución.

### 7.1. EL CONFLICTO Y SUS MOTIVOS EN LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL AULA

Los adolescentes a los que este trabajo accedió solían considerar como conflictos una diversidad de comportamientos y situaciones que generan malestar e incordian las relaciones entre unos y otros.

*Un conflicto es no estar de acuerdo con alguien y por eso surgen problemas (G3-A2, autóctona).*

*Tener un conflicto es humillar a otra persona o sentirse humillado por algo que otra persona te hace (G3-A1, autóctona).*

*Si un chico tiene un amigo que una chica se fija más en él, no pasa nada; con las chicas es diferente, empiezan a hablar mal de la otra: 'mira a ésta, es que no sé qué...' (G3-O1, autóctono).*

*Eso genera muchos problemas: hablar mal de alguien cuando no está delante (G3-O1, autóctono).*

*Si alguien que no es tu amiga habla mal, te va a dar un poco igual pero sí si es tu amiga, sí te va a importar y eso es un problema (G3-A5, inmigrada).*

Entre las situaciones señaladas al explicar los conflictos en este grupo de discusión de estudiantes en un centro concertado, se revelaron actitudes y conductas típicas en las relaciones entre adolescentes. La ocurrencia del conflicto aparecía como consecuencia de incompatibilidades en puntos de vista o estilos personales que corresponden a rasgos individuales y valores diferentes. Según esta visión, los conflictos ocurren porque las formas de ser de unos y de otros son percibidas como diferentes a las de uno mismo. Además, apareció que el impacto emocional producido por determinadas conductas pasa a constituirse en desencadenante de conflictos, como revela el testimonio recién citado de una chica inmigrada de origen rumano (G3-A5).

En ocasiones, los conflictos guardan relación con comportamientos intencionados de personas que persiguen manifestar hostilidad hacia otros. Tales conductas, de una parte, corresponden a la limitada capacidad para aceptar las diferencias –que, en el extremo, podría interpretarse como carencia de tolerancia– y, de otra parte, resultan formas de marcar los límites respecto de quienes son “los otros”, como ha sido ampliamente señalado por la literatura (Gascón Soriano, 2000, p.58; Ortega Ruiz, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín, 1998, p.23; Torrego, 2001, p. 24; Entelman, 2002, p. 49). Entre los autores que se ocuparon de estudiar los procesos de formación de la identidad adolescente, estos comportamientos pueden revelar complejos procesos en la formación –crisis y continuidad– de la identidad, en la que el joven pone a prueba diversos mecanismos defensivos como protección a su sentimiento de identidad (Erikson, 1974; Elkind, 1966; Marcia, 1980; Blos, 1981; Coleman, 1985).

*Si una chica se viste de una forma y luego quiere cambiar para imitar a otra, eso genera problemas. Porque comportarte de una*

*manera diferente de la que tú eres... eso genera conflicto (G2-A1, autóctona con padres extranjeros).*

*Todo depende de la situación anterior de la persona. Si esa persona siempre ha vestido como “pokero”, en principio no hay problema, lo raro es cuando es normal y se pasa a ser “pokero” (G2-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Yo creo que hay amiguismo. Muchos dicen: ‘Yo sólo voy con mi amigo o amiga’. Entonces hay muchas personas que se quedan solas... eso genera conflictos (G2-A3, inmigrada).*

*Si pasan de ti por tu estética no vas a tener conflictos. Nadie se va a molestar en discutir, si no le importas (G2-A5, autóctona).*

Los conflictos que suelen ocurrir en las relaciones entre pares adolescentes, al revelar desencuentros entre estilos personales, expresan también formas distintas en la construcción de la identidad adolescente. Como se ha destacado en el marco conceptual de este trabajo, chicas y chicos orientan comportamientos, pensamientos, actitudes y emociones hacia la meta de consolidar su identidad. En esa dirección, establecen relaciones sociales cruciales para definir su pertenencia a un grupo de iguales con quienes comparten motivaciones y preferencias como la estética –vestimenta, peinados, aspecto físico, etc.– y la pertenencia o afinidad a ciertos grupos<sup>122</sup>. Todo ello significa, en las imágenes de los individuos, la adscripción a determinadas creencias, valores y modelos de vida a seguir. Se trata, pues, de aspectos que se convierten en ejes definitorios de la vida del adolescente pero que, al canalizar procesos de diferenciación respecto a los otros, en algún momento conducen al desencuentro y al conflicto.

Más que en otras etapas, en la adolescencia la vida social resulta crucial y el círculo de pertenencia se conforma a través de relaciones en las que se expresan simpatías y hostilidades. Unas y otras cobran expresión en algunos de los conflictos que con mayor frecuencia suelen ocurrir en las relaciones entre pares en el aula, entre los que podrían agruparse a los conflictos de vínculos y de identidades, tal como serán definidos más adelante.

Respecto al testimonio citado de una chica inmigrada de origen ecuatoriano (G2-A3), podría conjeturarse que la carencia de vínculos de afecto en el grupo también puede constituirse en un alimentador de conflictos. Quizá en su observación se pueden intuir actitudes y comportamientos de un sector de adolescentes que, al llegar a un grupo nuevo y no contar con amistades, adoptan actitudes de recelo o distancia que quizá resultan generadoras de conflictos. El siguiente diálogo entre la chica inmigrada citada antes y una chica autóctona de padres marroquíes refuerza esta conjetura:

---

<sup>122</sup> En algunos casos se trata de grupos reconocidos como “tribus urbanas”, como examina el interesante trabajo de Carles Feixa sobre las culturas urbanas de jóvenes en Cataluña y México: *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

*Como los de aquí son conocidos desde el colegio, entonces se comunican más entre ellos y da la casualidad de que cuando dicen de hacer los grupos, ya están hechos, ya van cuatro; entonces se quedan dos o tres hormiguitas por ahí tiradas y nos recogemos (G2-A3, inmigrada).*

*Yo he sentido el conflicto aquí en bachillerato, ya todos mis amigos se han ido a ciencias y yo con la única que me he sentido cómoda es con una chica de mi misma cultura. Le tengo más confianza y me siento más apegada a ella (G2-A1, autóctona con padres extranjeros).*

De acuerdo con la información recogida mediante cuestionarios, cuando a los adolescentes se les pregunta acerca de los motivos que explican la ocurrencia de problemas entre compañeros de aula, surgen como las opciones más elegidas –tanto en primer lugar como en segundo lugar, en el mismo orden de importancia–: falta de respeto a otros, incompatibilidades en las formas de pensar, e incapacidad para llegar a acuerdos. Un sector significativo del alumnado entrevistado (30,1%) asignó el primer lugar de importancia a comportamientos como falta de respeto hacia el otro, para explicar los problemas en las relaciones entre pares en el aula; junto a esta elección debe notarse que 12,5% de los estudiantes entrevistados señaló en primer lugar la falta de tolerancia –que va de la mano con la falta de respeto o que puede hallarse en la base explicativa de la falta de respeto–, (tabla 29). La identificación, en primer y segundo lugar, de las formas de pensar diferentes y la falta de acuerdos entre los compañeros como causas de los conflictos entre pares, es un dato útil para ampliar nuestra comprensión de las características del proceso por el que atraviesan los adolescentes, en el que destacan la falta de habilidades para encarar las diferencias. Al mismo tiempo, esos comportamientos podrían resultar expresión de un contexto social, político y acaso cultural, como el actual en la sociedad española, que reproduce constantemente imágenes acerca de la limitada disposición para consensuar acuerdos.

**Tabla 29**  
**Causas de los problemas entre pares, en primer lugar, en las percepciones de los adolescentes, según grupos de origen**

Primer lugar		Grupo de origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Porque no se ponen de acuerdo	Recuento	10	161	19	190
	% dentro de grupo de origen	20,0%	13,2%	16,0%	13,7%
Porque piensan diferente	Recuento	9	210	20	239
	% dentro de grupo de origen	18,0%	17,2%	16,8%	17,2%
Porque no hay tolerancia	Recuento	3	157	14	174
	% dentro de grupo de origen	6,0%	12,8%	11,8%	12,5%
Porque tienen estilos diferentes para conseguir las cosas	Recuento	1	40	10	51
	% dentro de grupo de origen	2,0%	3,3%	8,4%	3,7%
Porque no hay respeto por otros	Recuento	18	377	23	418
	% dentro de grupo de origen	36,0%	30,9%	19,3%	30,1%
Porque no respetan la autoridad del profesor	Recuento	1	19	4	24
	% dentro de grupo de origen	2,0%	1,6%	3,4%	1,7%
Porque hay intereses diferentes	Recuento	2	91	7	100
	% dentro de grupo de origen	4,0%	7,4%	5,9%	7,2%
Porque hay muchas envidias	Recuento	4	88	11	103
	% dentro de grupo de origen	8,0%	7,2%	9,2%	7,4%
Por malentendidos	Recuento	2	59	10	71
	% dentro de grupo de origen	4,0%	4,8%	8,4%	5,1%
Por algunas movidas en Internet	Recuento	0	10	0	10
	% dentro de grupo de origen	,0%	,8%	,0%	,7%
Otra	Recuento	0	10	1	11
	% dentro de grupo de origen	,0%	,8%	,8%	,8%
Total N =	Recuento	50	1222	119	1391
	% dentro de grupo de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Como explicación adicional a las causas que inciden en los problemas de relaciones en el aula, un sector menor de nuestros entrevistados optaron por indicar las envidias (7,4% en primer lugar y 11,6% en segundo lugar), tener intereses diferentes

(7,2% en primer lugar y 9,8% en segundo lugar) y los malentendidos (5,1% en primer lugar y 12,1% en segundo lugar). Cabe destacar que si bien en la opción en primer lugar de la ausencia de respeto al profesorado resultó elegida por un mínimo porcentaje de estudiantes (1,7%), aumentó algo este motivo como causante de los problemas en las relaciones entre compañeros al elegirlo en segundo lugar (5%), (tablas 29 y 30)

**Tabla 30**  
**Causas de los problemas entre pares, en segundo lugar, en las percepciones de los adolescentes, según grupos de origen**

Segundo lugar		Grupo de origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Porque no se ponen de acuerdo	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	131 10,8%	14 11,9%	146 10,5%
Porque piensan diferente	Recuento % dentro de grupo de origen	9 17,6%	186 15,3%	21 17,8%	216 15,6%
Porque no hay tolerancia	Recuento % dentro de grupo de origen	5 9,8%	104 8,6%	7 5,9%	116 8,4%
Porque tienen estilos diferentes para conseguir las cosas	Recuento % dentro de grupo de origen	2 3,9%	61 5,0%	10 8,5%	73 5,3%
Porque no hay respeto por otros	Recuento % dentro de grupo de origen	11 21,6%	208 17,1%	21 17,8%	240 17,3%
Porque no respetan la autoridad del profesor	Recuento % dentro de grupo de origen	1 2,0%	62 5,1%	6 5,1%	69 5,0%
Porque hay intereses diferentes	Recuento % dentro de grupo de origen	5 9,8%	118 9,7%	13 11,0%	136 9,8%
Porque hay muchas envidias	Recuento % dentro de grupo de origen	4 7,8%	148 12,2%	9 7,6%	161 11,6%
Por malentendidos	Recuento % dentro de grupo de origen	10 19,6%	147 12,1%	11 9,3%	168 12,1%
Por algunas movidas en Internet	Recuento % dentro de grupo de origen	3 5,9%	45 3,7%	4 3,4%	52 3,8%
Otra	Recuento % dentro de grupo de origen	0 ,0%	6 ,5%	2 1,7%	8 ,6%
Total	N = Recuento % dentro de grupo de origen	51 100,0%	1216 100,0%	118 100,0%	1385 100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.



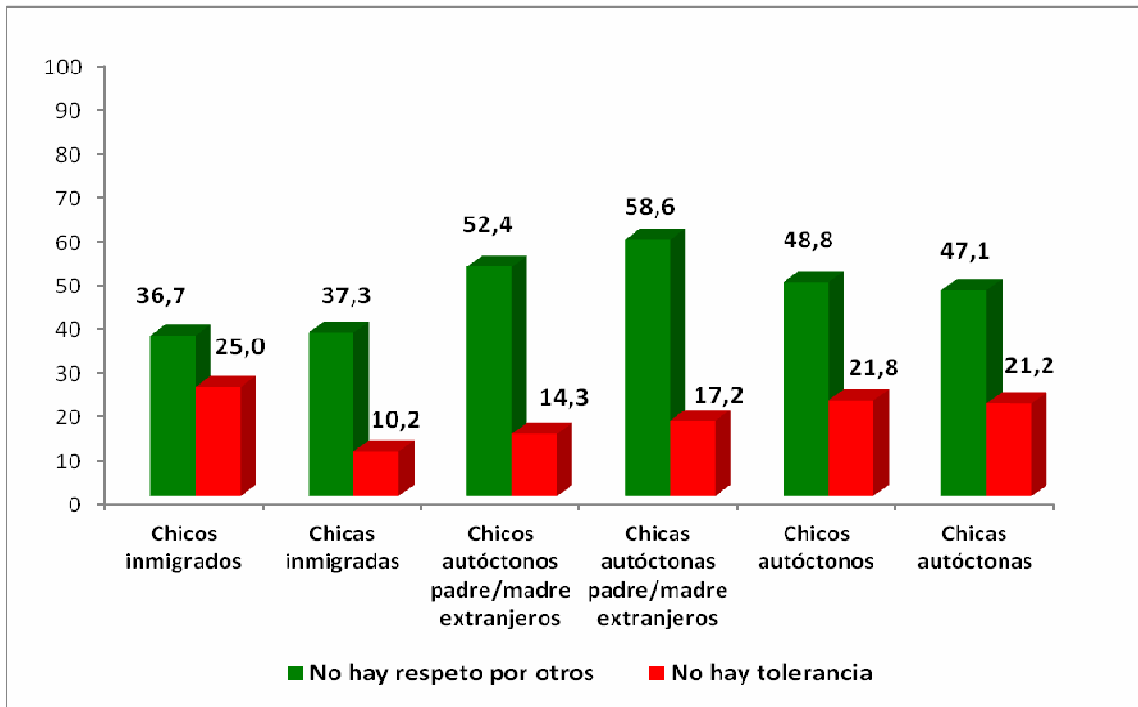
Al interpretar en conjunto la información proporcionada por ambas respuestas, primer y segundo lugar, alrededor de la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio, sin diferencias relevantes en función del género, identificaron la falta de respeto a los otros<sup>123</sup> como uno de los factores que inciden en el desencadenamiento de problemas en las relaciones entre compañeros en el aula. Uno de cada cinco entrevistados, sin mayor diferencia según género, indicó un factor complementario: la falta de tolerancia en las relaciones entre pares como explicación de conflictos que los afectan, (gráfico 44).

Al examinar las respuestas de los estudiantes según el grupo de origen, debe destacarse que en cada uno de los tres grupos la falta de respeto hacia los otros constituyó la opción más elegida entre las razones que explican los conflictos en el aula. Estas respuestas confirman, en cierta medida, la percepción hallada en el estudio llevado a cabo durante 2006 entre adolescentes de origen latinoamericano (Delpino, 2007, pp. 64-69), que destacó que, entre las primeras experiencias de los recién llegados al aula, se hallaba la constatación de que sus compañeros autóctonos eran menos respetuosos con compañeros y profesores. Según se ve en los datos del presente trabajo, se trata de una percepción que no sólo corresponde a los inmigrados. Sin embargo, las percepciones respecto a la falta de respeto como motivo de los conflictos en las relaciones se hallaba más extendida entre los estudiantes autóctonos con padres extranjeros (chicas: 58,6% y chicos: 52,4%) y entre los autóctonos (chicas: 47,1% y chicos: 48,8%). Llama la atención que haya sido compartida solo por un poco más de la tercera parte de inmigrados (chicas: 37,3% y chicos: 36,7%), cuando el estudio recién citado constató como prevalente entre inmigrados latinoamericanos el señalamiento de relaciones menos respetuosas tanto entre pares como entre adolescentes y adultos. En los datos del presente trabajo sí apareció un porcentaje relativamente más alto de varones inmigrados (25%), respecto a sus pares varones autóctonos (21,8%) y autóctonos con uno o dos padres extranjeros (14,3%), que consideraban que la ausencia de tolerancia resultaba un motivo desencadenante de los conflictos entre compañeros en el aula, (gráfico 44).

---

<sup>123</sup> La opción de respuesta en el cuestionario era: “porque no hay respeto por otros”.

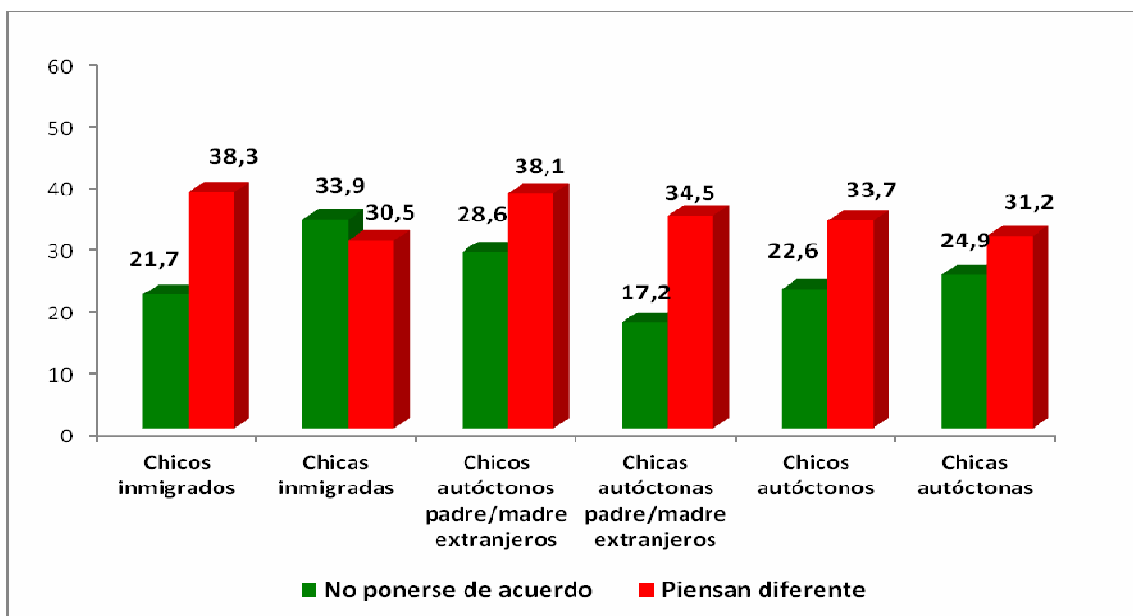
**Gráfico 44**  
**No hay respeto por otros y no hay tolerancia como principales motivos de los conflictos, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

La falta de tolerancia resultó indicada como causante de los conflictos en el aula por un sector menor de chicas inmigradas (10,2%) y chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros (17,2%). Que la falta de tolerancia no recibiera un porcentaje mayor podría corresponder a la etapa de desarrollo en que los adolescentes se encuentran, donde precisamente uno de los rasgos del proceso de construcción de identidad reside en la escasa capacidad de consideración respecto de aquellos a quienes considera diferentes o contrarios a sus creencias. En ese orden de ideas, cabe señalar que quienes escogieron la opción de que las discrepancias en formas de pensar se hallaban en la base de los conflictos destacaba los chicos del grupo de autóctonos con uno o dos padres extranjeros (38,1%) y los chicos del grupo de inmigrados (38,3%), (gráfico 45).

**Gráfico 45**  
**Pensar diferente y no ponerse de acuerdo como motivos importantes de los conflictos, por grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Según las percepciones de una cuarta parte de chicas y chicos entrevistados, los problemas en el aula se debían principalmente a la incapacidad de los compañeros del curso para ponerse de acuerdo. Este es un factor que puede revestir diferencias en opinión, en estilos personales y en preferencias. En cualquier caso, las chicas inmigradas constituyeron el grupo que eligió más esta opción (33,9%), seguidas por los chicos autóctonos con uno o dos padres extranjeros (28,6%). Por encima de las diferencias halladas, en las respuestas en torno a este tema llaman la atención tanto la cercanía entre chicos (22,6%) y chicas (24,9%) autóctonos como la disparidad entre chicos (28,6%) y chicas, (17,2%) autóctonos con uno o dos padres extranjeros, (gráfico 45).

La falta de respeto y la carencia de tolerancia fueron aspectos extensamente abordados en los grupos de discusión como causantes de los conflictos entre pares. Las intervenciones producidas en los diálogos que siguen resultan elocuentes para confirmar los resultados arrojados por los cuestionarios. En uno de los grupos de discusión realizados en un centro de titularidad pública, en el diálogo entre un chico autóctono y una chica inmigrada nacida en Rumanía, se corrobora que las faltas de respeto entre compañeros sirven para explicar los problemas en el aula, y, por otro lado, se logra entrever las consecuencias que tales comportamientos tienen en las dinámicas escolares y en las relaciones entre pares en el aula:

*Yo creo que el problema más importante entre los alumnos ocurre por las faltas de respeto. Las faltas de respeto de unos a otros generan distracciones, conflictos entre la gente, divisiones en la clase. Entonces, la gente no se ve como un grupo de estudio sino como un lugar en el que te debes defender (G2-O2, autóctono).*

*Hay muchas personas que faltan el respeto porque se creen mucho más de lo que son (G2-A2, inmigrada).*

El intercambio que sigue a continuación, producido en otro de los grupos de discusión en un colegio concertado, entre una chica adolescente de origen español y un chico adolescente autóctono con madre española y padre argentino, destaca asuntos similares:

*Es que pueden ser chorradas, en plan 'me han hecho algo que me ha sentado mal' o, que estabas de mal humor en ese momento y te han hecho algo que no te ha gustado. Yo creo que ese tipo de cosas son faltas de respeto y causan problemas (G1-A1, autóctona).*

*En mi opinión, los problemas en clase son debidos a la falta de respeto de algunos jóvenes; son personas que por alguna razón no han tenido nada de autoridad en su vida y piensan que pueden hacer lo que quieran y cuando quieran. Y no digo que los jóvenes tengamos que ser como ovejas, todos iguales, pero sí que hay que poner ciertos límites" (G1-O1, autóctono con padre extranjero).*

En otro grupo de discusión, realizado en un centro público, el diálogo entre un chico autóctono, hijo de inmigrantes filipinos, y un chico autóctono, permite sopesar la transcendencia de las faltas de respeto, en particular debido a su significado en el clima escolar.

*La falta de respeto más típica es el no dejar hablar a nadie; hablar tú y de repente empiezan a hablar; esa es una falta de respeto que está en clase todos los días (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Los que faltan el respeto se sienten superiores, les faltan el respeto porque los consideran peor que ellos (G4-O3, autóctono).*

*Esas cosas ocurren [las faltas de respeto] porque nos aburrimos (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

Actitudes y comportamientos de un sector de adolescentes parecen haber creado un escenario en el que las faltas de respeto permean las relaciones entre los miembros del grupo. Se muestra así una falta de límites o un escaso respeto a las normas de convivencia, según revela el diálogo entre chicas y chicos autóctonos e inmigrados de origen peruano, ecuatoriano y brasileño:

*La falta de respeto es limitar la libertad del otro y entonces el otro se siente humillado porque le están faltando el respeto (G3-A1, autóctona).*

*El respeto se falta por el mismo motivo de superioridad, de creerte que eres superior a la otra persona (G3-O2, inmigrado).*

*La persona que está mal educada también falta el respeto. Las cosas que te han enseñado tus padres hacen que seas así. Si a los padres les da igual lo que sus hijos hagan, entonces no tienen nada de educación (G3-A3, autóctona).*

*Una persona puede aprenderlo dentro de casa; pero puede que si no lo aprende dentro de casa lo aprenda en la calle. O aprende los modales que le enseñan sus padres en casa o aprenderá las cosas que se hacen en la calle (G3-O4, inmigrado).*

*Si eres un malote puedes faltar el respeto a alguien simplemente por pura diversión (G3-O3, inmigrado).*

*Al que le faltas el respeto no le ves igual que te ves a ti, sientes que eres más que él y por eso puedes faltarle el respeto. Entonces a lo mejor le tienes respeto a tus dos amigos y ya está, y los demás que estén en la clase te dan exactamente igual (G3-O1, autóctono).*

Tiene interés detenerse en el significado de estos testimonios de chicos y chicas de diferentes grupos de origen, que, como otras declaraciones recogidas, forman parte de un discurso adolescente que ha descubierto un ambiente escolar en el que se reproducen, en cierta medida, hostilidad e inseguridad. Primero, los testimonios refieren un ambiente en el que cada quien habrá de echar mano a una serie de recursos dirigidos a la defensa de los miembros del grupo, lo que también puede incidir en el clima escolar y el respeto a las normas de convivencia. Segundo, los testimonios corroboran las respuestas de los cuestionarios antes examinadas, en el sentido de que existe en el sistema educativo un sector de estudiantes que perciben que determinadas conductas, contrarias a los valores de respeto y tolerancia hacia los otros, se convierten en focos generadores de diversos conflictos en las relaciones. Tercero, estos testimonios ponen de relieve una realidad adolescente en la que la necesidad de afirmación de la identidad transcurre a través del establecimiento de exclusiones o, en ocasiones, de demostraciones de superioridad, que pueden llegar a incidir en la gestación de contravalores que amenazan la convivencia escolar.

Debe subrayarse que las observaciones respecto a la carencia de límites y la falta de respeto a las normas se acompañan del señalamiento de las posiciones de superioridad adoptadas por los transgresores frente a otros, a quienes consideran en condición de inferioridad. Estas percepciones resultan compartidas por chicos autóctonos y por chicas y chicos inmigrados.

La observación formulada por el estudiante autóctono con padres filipinos (*Esas cosas ocurren porque nos aburrimos*), que apareció de modo similar en otros grupos de discusión, pone de relieve las condiciones educativas en las que se desenvuelve la vida escolar. Varios trabajos (Rist, 1970; Martín, Rodríguez, Marchesi, 2004, Marchesi, 2005; Ponferrada y Carrasco, 2008; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2008) han llamado la atención acerca de que los métodos pedagógicos repetitivos, la falta de innovación docente, los contenidos poco atractivos para el alumnado y, en consecuencia, el aburrimiento, inciden, entre otros factores, en un ambiente escolar proclive a una

mayor frecuencia de conductas disruptivas en las clases, como se examinará más adelante.

Como se ha destacado en el marco teórico, en referencia al desarrollo adolescente, esta constituye una etapa en la que los sujetos orientan privilegiadamente sus comportamientos a la búsqueda de una referencia grupal de la cual sentirse parte (Blos, 1981, p. 27). No debe extrañar, pues, que el adolescente experimente tensiones y contradicciones vinculadas a la necesidad de ser aceptado e integrado en un grupo. Esto es así aunque, al mismo tiempo, el adolescente adopte conductas de exclusión de otros, que resultan en general aquellos a quienes siente distintos, con los que no comparte ni gustos ni formas de pensar y, menos aún intereses comunes. Este escenario resulta un terreno propicio para el desencadenamiento de conflictos, que afectan las relaciones entre pares y la cohesión grupal en la medida en que los adolescentes no cuenten con herramientas adecuadas para encarar la resolución de los mismos.

## 7.2. LOS CONFLICTOS MÁS FRECUENTES EN LAS RELACIONES ENTRE PARES

Con respecto a los comportamientos que manifiestan conflictos en las relaciones entre pares en el aula, *las burlas* fue la opción más elegida por la mitad de los estudiantes que respondieron a la pregunta *¿Qué supone para ti un problema en el aula?* En concordancia con ese resultado, los adolescentes que participaron en los grupos de discusión también se refirieron a *las burlas* como el primero de los problemas en las relaciones en el aula:

*Algunos se mofan de otros porque se creen superiores (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Una burla es meterse con alguien. También puede ser por complejo de inferioridad: tú te burlas de esa persona para que ella aparezca inferior (G4-A2, autóctona).*

*Cuando se burlan de uno, pueden crearle complejos (G4-A3, autóctona).*

*Las burlas también causan división... la clase se divide en grupos... grupos de gente que se lleva bien entre ellos pero que no se lleva bien con los demás (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

Al explicarse las causas de las burlas aparecen nuevamente, como ha sido señalado en el apartado anterior, señales de la existencia de un marco de relaciones de desigualdad entre los miembros del grupo escolar: unos adoptan comportamientos dirigidos a buscar el reconocimiento como superiores y otros perciben el impacto de tales comportamientos como el situar a los compañeros objeto de las burlas en condiciones de inferioridad.

*[Los que se burlan] quizá piensan que el otro es más débil, que no tiene tantos amigos (G3-O1, autóctono).*

*[Los que se burlan] creen que son superiores, por eso se burlan de los demás (G3-A4, autóctona).*

*El que se burla quiere destacar sobre los demás, quiere sentirse superior, sentirse mejor que el resto (G3-A3, autóctona).*

*La persona de la que siempre se burlan es el que es distinto, diferente; si fuera como los demás no se burlarían de él (G3-01, autóctono).*

El ejercicio de las burlas –aunque estas hayan existido siempre en la escuela en las relaciones entre pares en todos los grupos de edad– cobra especial relevancia durante la adolescencia en dos niveles. El primero corresponde al del impacto socio-emocional que la burla tiene en la formación de la identidad, en la autoestima y el sentimiento de seguridad de quien es objeto de burlas. El segundo proviene de estas prácticas afectan también el carácter que adoptan las relaciones entre pares dentro del grupo escolar. Como revela el diálogo entre chicos de diferentes orígenes –una chica autóctona, una chica inmigrada de origen ecuatoriano y un chico inmigrado de origen colombiano–, estas conductas se distinguen por la intencionalidad de causar daño a otras personas. En ese sentido, las burlas son comportamientos a los que han prestado atención los estudios sobre acoso y maltrato entre escolares.

*La burla es diferente de la broma por el tono de voz; uno sabe cuándo es una burla y cuándo es sólo una broma. La burla es ofensiva (G4-O2, inmigrado).*

*Si estás con amigos suele ser en plan broma, pero si estás con alguien que no conoces puede ser más burla, más ofensivo (G4-A2, autóctona).*

*La burla se hace con intención de hacer daño, porque una broma es una broma, y se hace en un momento concreto, pero una burla la hacen constantemente (G4-A1, inmigrada).*

La importancia prestada por los estudiantes a este tipo de comportamientos corresponde al hecho de que estos se constituyen también en desencadenante de conflictos en las relaciones. Examinemos el conjunto de las respuestas de los estudiantes a la pregunta acerca de aquellos comportamientos considerados como problema<sup>124</sup> en las relaciones entre pares en el aula, atendiendo a las diferencias en las percepciones de los adolescentes en función de los grupos de origen, y más adelante, por la variable de género. En las respuestas al cuestionario, entre los comportamientos que fueron más elegidos por los estudiantes entrevistados se ubicaron: las burlas (29,4%), las conductas molestas en clase (16,1%), las agresiones físicas (16%), el ignorar a otros (9%) y el rechazo a quienes son de otro país (6,3%), (tabla 31).

---

<sup>124</sup> En las entrevistas exploratorias realizadas con el propósito de definir el diseño del cuestionario, los jóvenes que participaron en ellas asociaron conflictos a “problemas” en el aula.

*Cuando te burlas de alguien lo estás discriminando (G4-01, autóctono con padres extranjeros).*

Este testimonio de un chico nacido en España, con doble nacionalidad –española y filipina–, perteneciente a segunda generación de familias de origen inmigrante, revela la significación que, en el contexto de la escuela española de hoy, las burlas tienen en el trato con aquellos a quienes se consideran diferentes, tanto para quien se burla como para quien es objeto de la burla. En concordancia con la asignación de sentido que porta este testimonio, el examen de los datos cuantitativos mostraba una significación por la categoría grupos de origen<sup>125</sup>. Debe notarse que el grupo de autóctonos con padre o madre extranjeros tuvo el mayor porcentaje (37,3%) como grupo de origen entre quienes eligieron, en primer lugar, este problema en las relaciones en el aula. Chicos y chicas autóctonos (29,2%) eligieron como respuesta el comportamiento de burlarse de otros en proporción similar a la de chicos y chicas inmigrados (28,8%), (tabla 31).

---

<sup>125</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para grupos de origen ( $p=.005$ ).



**Tabla 31**  
**Problemas en el aula, en primer lugar, según grupos de origen**

Primer lugar		Grupo de origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Que alguien estropee las cosas de otras personas	Recuento	2	69	9	80
	% dentro de grupo de origen	3,9%	5,7%	7,6%	5,8%
Que se burlen de otras personas	Recuento	19	354	34	407
	% dentro de grupo de origen	37,3%	29,2%	28,8%	29,4%
Que algunos/as chicos/as no guarden secretos y los vayan propagando	Recuento	3	24	0	27
	% dentro de grupo de origen	5,9%	2,0%	,0%	2,0%
Que haya alguna gente que acepta todo lo que dice el profesor	Recuento	0	37	13	50
	% dentro de grupo de origen	,0%	3,0%	11,0%	3,6%
Que algunos/as ignoren o dejen de lado a otras personas	Recuento	6	106	12	124
	% dentro de grupo de origen	11,8%	8,7%	10,2%	9,0%
Que algunos/as se rían de otros por ser gay	Recuento	0	43	2	45
	% dentro de grupo de origen	,0%	3,5%	1,7%	3,3%
Que se peleen por cambiar un examen	Recuento	0	41	2	43
	% dentro de grupo de origen	,0%	3,4%	1,7%	3,1%
Que algunos/as molesten y no dejen escuchar la clase	Recuento	10	198	13	221
	% dentro de grupo de origen	19,6%	16,3%	11,0%	16,0%
Que algunas personas peguen a otras	Recuento	4	200	19	223
	% dentro de grupo de origen	7,8%	16,5%	16,1%	16,1%
Que algunos tengan malas formas con los profesores	Recuento	2	38	5	45
	% dentro de grupo de origen	3,9%	3,1%	4,2%	3,3%
Que algunos rechacen a otros por ser de otro país	Recuento	5	76	6	87
	% dentro de grupo de origen	9,8%	6,3%	5,1%	6,3%
Otra	Recuento	0	28	3	31
	% dentro de grupo de origen	,0%	2,3%	2,5%	2,2%
Total N =	Recuento	51	1214	118	1383
	% dentro de grupo de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Entre las opciones más elegidas en segundo lugar, las burlas también contaron con la preferencia de nuestros entrevistados; uno de cada cinco eligió esta respuesta, seguida por ignorar a otros (12,9%) y la conductas perturbadoras del orden (12,4%). No

obstante, aumentó el porcentaje –con respecto a la elección en primer lugar– de quienes encontraron, en segundo lugar, como problema en el aula el rechazo a los que son de otro país (10,1%), las agresiones físicas (10,7%), las conductas impropias con el profesorado (8,9%), y el daño a los objetos personales (7,2%), (tabla 32).

**Tabla 32**  
**Problemas en el aula, en segundo lugar, según grupos de grupo de origen**

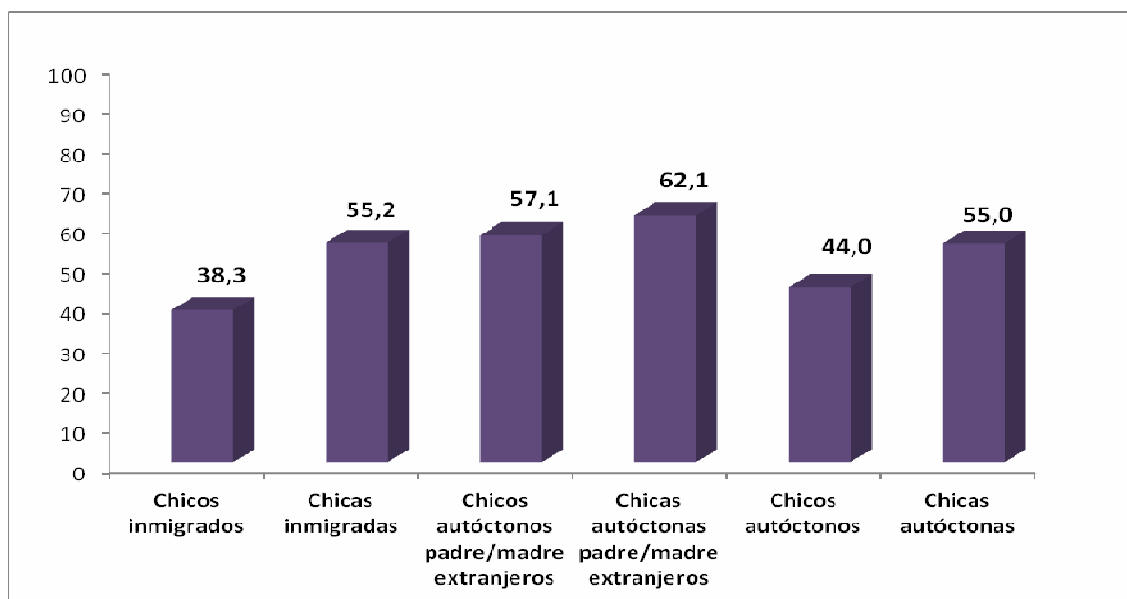
Segundo lugar		Grupo de origen			Total
		Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Que alguien estropee las cosas de otras personas	Recuento	6	84	9	99
	% dentro de grupo de origen	12,0%	6,9%	7,6%	7,2%
Que se burlen de otras personas	Recuento	12	247	21	280
	% dentro de grupo de origen	24,0%	20,4%	17,8%	20,3%
Que algunos/as chicos/as no guarden secretos y los vayan propagando	Recuento	2	47	6	55
	% dentro de grupo de origen	4,0%	3,9%	5,1%	4,0%
Que haya alguna gente que acepta todo lo que dice el profesor	Recuento	2	51	3	56
	% dentro de grupo de origen	4,0%	4,2%	2,5%	4,1%
Que algunos/as ignoren o dejen de lado a otras personas	Recuento	5	158	15	178
	% dentro de grupo de origen	10,0%	13,1%	12,7%	12,9%
Que algunos/as se rían de otros por ser gay	Recuento	4	47	6	57
	% dentro de grupo de origen	8,0%	3,9%	5,1%	4,1%
Que se peleen por cambiar un examen	Recuento	4	47	6	57
	% dentro de grupo de origen	8,0%	3,9%	5,1%	4,1%
Que algunos/as molesten y no dejen escuchar la clase	Recuento	4	150	17	171
	% dentro de grupo de origen	8,0%	12,4%	14,4%	12,4%
Que algunas personas peguen a otras	Recuento	2	136	10	148
	% dentro de grupo de origen	4,0%	11,2%	8,5%	10,7%
Que algunos tengan malas formas con los profesores	Recuento	4	109	9	122
	% dentro de grupo de origen	8,0%	9,0%	7,6%	8,9%
Que algunos rechacen a otros por ser de otro país	Recuento	5	119	15	139
	% dentro de grupo de origen	10,0%	9,8%	12,7%	10,1%
Otra	Recuento	0	14	1	15
	% dentro de grupo de origen	,0%	1,2%	,8%	1,1%
Total N =	Recuento	50	1209	118	1377
	% dentro de grupo de origen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al examinar en conjunto las respuestas dadas en primer y segundo lugar, tomando en cuenta las variables de grupo de grupo de origen y género, se identifica un porcentaje mayor de chicas (55,2%) que de chicos (44,1%), que consideraron las burlas como uno de los problemas en las relaciones entre pares en el aula. Esa mayoría se repitió en los tres grupos de origen y acaso pueda ser explicada porque entre los varones la burla como conducta encuentra mayor legitimidad, dentro de la configuración de la imagen masculina, para mostrar explícitamente aceptación o distancia respecto de los otros.

La percepción que identificaba la conducta de burlarse de las personas como uno de los problemas relevantes en el aula, era compartida por más de la mitad de las chicas de los tres grupos de grupo de origen: casi dos terceras partes (62,1%) de las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros; y algo más de la mitad de chicas inmigradas (55,2%) y de chicas autóctonas (55%). Entre los chicos, los autóctonos con uno o ambos padres extranjeros también estuvieron entre quienes más eligieron las burlas como problema en el aula: 57,1%, esto es, un porcentaje cercano al de las chicas del mismo grupo de origen y una proporción mayor a la de los chicos de los otros dos grupos. Debe notarse que el grupo de chicos inmigrados señaló a las burlas como uno de los problemas principales en las relaciones en el aula en una proporción menor (38,3%) a la del sector de chicos autóctonos (44%), (gráfico 46).

**Gráfico 46**  
Las burlas como problema en el aula, según grupos de origen y género



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En estos resultados resulta llamativo que las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros, socializadas en la escuela española, indiquen a las burlas como uno de los problemas considerados importantes en las relaciones entre compañeros en las aulas. Si se vuelve a leer el testimonio antes examinado, del chico nacido en España, con doble nacionalidad –española y filipina– (G4-O1), perteneciente a segunda generación de familias de origen inmigrante y se busca apoyo en Terrén (2007a, p. 192), puede

sostenerse que entre los adolescentes provenientes de familias de origen inmigrante el desarrollo del yo se halla estrechamente ligado a sus percepciones acerca de lo que los demás piensan de él; de allí probablemente provenga su especial sensibilidad en torno a las burlas, atentos como están a posibles señales de discriminación en tanto se sienten adscritos a una pertenencia étnica. Podría formularse la hipótesis complementaria de que entre los inmigrados el menor porcentaje de quienes señalan este problema podría expresar una preferencia por ser objeto de burlas antes que sentirse ignorados, que es lo que parece temerse entre los chicos de este grupo, quienes fueron los que más eligieron esa opción como problema en el aula.

Ignorar y pegar a otros son otros dos comportamientos que inciden en las relaciones entre pares en el aula. Ignorar a otros es un comportamiento que importa a uno de cada cinco entrevistados porque ha sido señalado como fuente de conflictos. Asimismo, que algunas personas peguen a otras fue una fuente de conflictos señalada por algo más de la cuarta parte de quienes respondieron los cuestionarios.

Respecto del ignorar a otros, interesa examinar las diferencias según grupos de origen, teniendo en cuenta que el estudio sobre violencia escolar realizado por el Defensor del Pueblo, el Comité Español de UNICEF<sup>126</sup> e IUNDIA<sup>127</sup> encontró que el 20% de los estudiantes de grupo de origen extranjero, el doble que los autóctonos, declaraban sentirse ignorados por sus compañeros y compañeras (2006, p.2). En nuestros propios datos se constata que no existían disparidades relevantes entre autóctonos y aquellos autóctonos con uno dos padres extranjeros. Entre los inmigrados se dio el mayor porcentaje de diferencia entre varones (26,7%) y chicas (19%) quienes indicaron que un problema en las relaciones en el aula resultaba el que algunas personas ignoren a otras, (gráfico 47). A partir de las interpretaciones ofrecidas por estudiantes que participaron en los grupos de discusión podría entenderse que esa disparidad se debe a que los varones adolescentes llegados de fuera se encuentren pendientes, en mayor medida que las chicas, de la aceptación del grupo.

*Ignorar a alguien es hacerle el vacío (G3-A5, inmigrada).*

*Tú le haces el vacío a alguien porque no te cae bien, porque no te gusta esa persona (G3-O3, inmigrado).*

*También se ignora al que no tiene nada en común contigo (G3-A3, autóctona).*

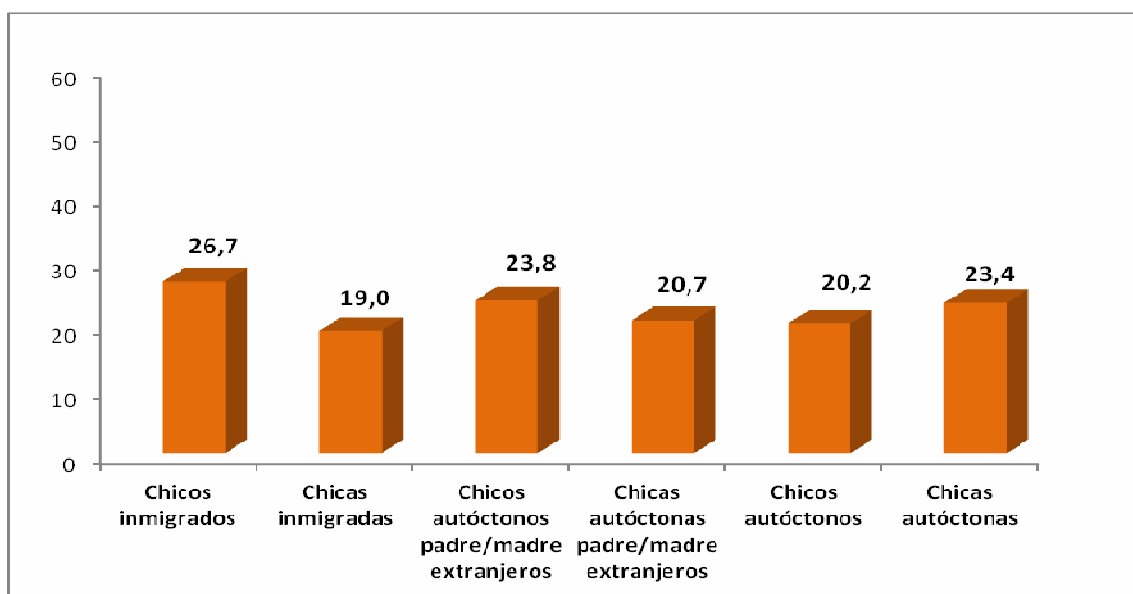
*Tú pasas del que es diferente, por ejemplo, puede ser porque sea de otro país, por tener otras características diferentes a ti (G3-A4, autóctona).*

---

<sup>126</sup> The United Nations Children's Fund.

<sup>127</sup> Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia.

**Gráfico 47**  
**Ignorar o dejar de lado a otros como principal problema en el aula, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al profundizar en el significado de estos comportamientos, como ignorar y golpear a los otros, puede entreverse el impacto emocional en quienes resultan objeto de tales conductas. Las percepciones de los adolescentes expresadas en el intercambio que acabamos de describir –entre una chica y un chico inmigrados y dos chicas autóctonas en un grupo de discusión– nos revelan, primero, que tales comportamientos implícitamente refieren a actitudes relacionadas con la aceptación del otro, y, segundo, que las chicas autóctonas son quienes hacen explícito que ese comportamiento se reserva para el diferente, *por ejemplo, porque sea de otro país*. La necesidad individual y grupal de establecer los límites de pertenencia grupal entre los considerados como uno, al mismo tiempo, desemboca en un mecanismo de exclusión para apartar a quienes son considerados diferentes. Estas conductas, y la actitud de base de la cual son portadoras, pueden alimentar y desencadenar tensiones en las relaciones en el aula. En función del tipo de vínculos entre los protagonistas, la frecuencia de las conductas y el impacto que producen, podrían constituirse en factores relativamente constantes que inciden en los conflictos frecuentes en las relaciones entre pares.

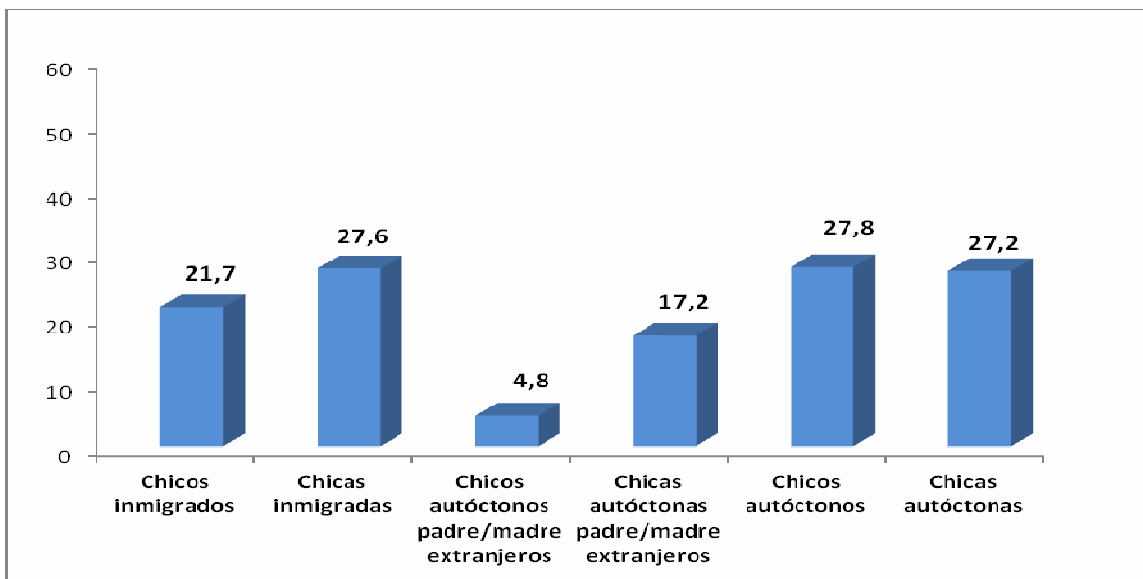
Los golpes físicos han sido denominados por nuestros entrevistados como “pegar”, factor que fue reconocido, por algo más de la cuarta parte de chicas y chicos que respondieron al cuestionario, como un problema principal en las relaciones entre pares en el aula. En este señalamiento se hallaron, en primer lugar, los autóctonos, en porcentaje similar de chicos (27,8%) y chicas (27,2%); y en segundo lugar, el grupo de los inmigrados, con una mayor proporción de chicas (27,6%) que de chicos (21,7), (gráfico 48). En el grupo de los autóctonos con uno o dos padres extranjeros, la proporción de quienes señalaban estos comportamientos como problema en el aula resultó poco relevante.

*En el colegio al que iba yo antes siempre había algunos que iban por ahí, o en la salida, y pegaban a uno y luego a otro por diversión (G1-03, autóctono).*

*Si hay una pelea pues yo me uno y llamo a todos mis amigos (G1-A3, autóctona).*

*No creo que nadie lo haga por diversión, sino por hacerse respetar, por hacer ver que es el más malo (G1-O2, inmigrado).*

**Gráfico 48**  
**Agresiones físicas como problema relevante en el aula, según grupos de origen y género**



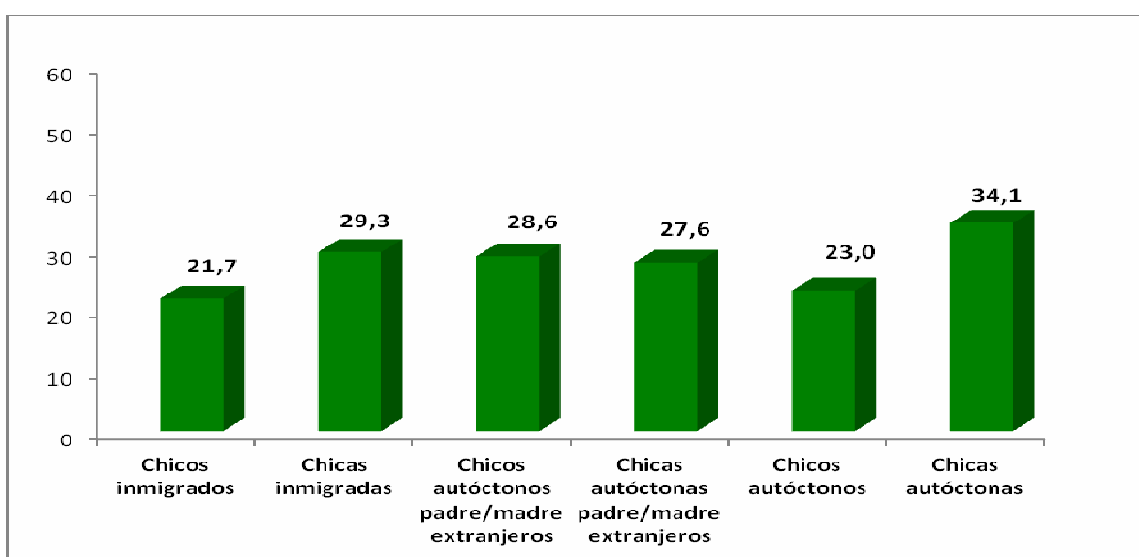
*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al examinar la variable género, se comprueba que las chicas de grupo de origen extranjero y las chicas de grupo de origen autóctono, en proporciones similares, señalaron a las agresiones físicas entre aquellos comportamientos considerados como conflictos en las relaciones entre pares en el aula. Debe notarse la semejanza de respuestas de chicos (27,8%) y chicas (27,2%) en el grupo de adolescentes autóctonos. En cambio, es significativa la diferencia en las percepciones según género en los otros dos grupos. Entre los chicos inmigrados, ellas (27,6%) en mayor porcentaje que sus pares varones (21,7%), de la misma manera entre los autóctonos con padres extranjeros, eran más chicas (17,2%) que chicos (4,8%), quienes consideraban que la agresión física constituía uno de los principales problemas en las relaciones entre pares en el aula.

Otro tipo de comportamientos considerado como problema importante en las relaciones guarda relación con las metas educativas y las expectativas del alumnado para contar con un buen clima escolar. Una proporción significativa, casi una tercera parte de nuestros entrevistados, consideraban que los comportamientos que atentan contra la posibilidad de contar con un clima escolar armónico para el seguimiento de las clases se constituyen en uno de los problemas que importan en las relaciones en el aula. Las

conductas perturbadoras del orden y de la tranquilidad en el ambiente escolar afectan las metas de aquellos estudiantes motivados por atender a algunos temas o que manifiestan interés por determinadas actividades desarrolladas en las clases. El peso que estos conflictos tenía en la percepción de los estudiantes que participaron en el estudio, entre quienes eligieron esta opción en primer o en segundo lugar, exhibe una notoria diferenciación según la variable de género: la perturbación del orden en clase importaba a un mayor porcentaje de chicas (33,4%) que de chicos (23,3%). Estos datos resultan concordantes con un dato examinado en el capítulo sexto: un mayor porcentaje de chicas, respecto a chicos, señalaron como importante en sus vidas el obtener buenas calificaciones.

**Gráfico 49**  
**Perturbación del orden como problema en el aula, según grupos de grupo de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Si se incorpora al análisis la variable de grupo de origen se observa una distribución de preferencias en la que prevalece, en dos de los grupos de origen, una preocupación mayor de las chicas que sus pares varones por la perturbación del orden que atenta al buen clima escolar<sup>128</sup>. Más de la tercera parte de chicas autóctonas (34,1%) señalaron estos comportamientos como un problema que afecta las relaciones en el aula, mientras entre los chicos autóctonos el porcentaje de quienes elegía esta opción era bastante menor (23%); en segundo lugar, se situaron las respuestas de las chicas inmigradas (29,3%), y sus pares varones (21,7%), que conformaron el grupo que menos eligió esta opción como un problema en el aula; entre los autóctonos con uno o dos padres extranjeros chicos y chicas optaron por el señalamiento de la perturbación del orden como problema en las relaciones en porcentajes similares, con una ligera mayoría de los chicos. Tratándose de los varones, esta respuesta fue elegida más entre los

<sup>128</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupos de autóctonos ( $p=.001$ ) y el grupo de inmigrados ( $p=.000$ ).

autóctonos con padres extranjeros (28,6%) y, menos entre los varones autóctonos y los inmigrados, (gráfico 49).

En cuanto a las respuestas docentes a este tipo de perturbación, dos testimonios recogidos pueden resultar de interés. El primero proviene de una estudiante inmigrada de origen chino, que asistía al 1º de Bachillerato en un instituto público, y diferenció las respuestas según diversos tipos de perturbador. El otro fue brindado por un joven autóctono con padres caboverdianos y se refirió a una de las estrategias utilizadas en el centro educativo con estudiantes causantes de la perturbación del clima escolar:

*Yo creo que hay dos tipos de alumnos [conflictivos]: unos, que son los que se distraen fácil, por ejemplo, si el profesor está explicando algo y yo me distraigo y ya no atiendo. El otro tipo es el típico que hace de payaso en la clase; para él lo primero que cuenta es fastidiar a la clase, o no dejar al profesor trabajar, desde el principio hasta el final. El profesor intenta llamar la atención de los que se distraen fácilmente diciendo: 'estamos en clase, atended'. Pero al otro tipo le saca de la clase para que no siga molestando al resto" (G2-A4, inmigrada).*

*A los que vieron que eran más conflictivos, más problemáticos, los metieron en el aula singular uno o dos años. En un principio, el aula singular estuvo bastante bien: fue una forma de marginarlos. Los que estaban en el aula singular prácticamente no venían aquí para estudiar sino para pasar el rato, para pegar. Estos chavales tenían un perfil agresivo (G2-O1, autóctono con padres extranjeros).*

De acuerdo con la literatura citada en este trabajo, objetivos y metas diferentes e incompatibles constituyen factores que dan lugar al surgimiento de problemas entre compañeros de clase. Varios autores (Casamayor, 1998; Uruñuela, 2006; Hernández, 2006, y Vaello, 2006) han señalado que la disrupción escolar se expresa en una diversidad de conductas que obstaculizan la tarea educativa, impiden el cumplimiento de las metas educativas y, en consecuencia, se convierten en foco generador de conflictos en las relaciones entre pares. Sobre la base de las respuestas ofrecidas por un sector de los estudiantes a los que este trabajo tuvo acceso se verifica que, en las percepciones de los adolescentes, la divergencia de intereses explica que las conductas de alteración del clima escolar se constituyan en conflictos en las relaciones en el aula. En esta percepción hay una ligera diferencia según el género de nuestros entrevistados: eran más las chicas (18,7%) que los chicos (15%) quienes identificaban los intereses diferentes como uno de los motivos fundamentales tras los conflictos en el aula.

Los estudiantes que interrumpen frecuentemente las clases con comportamientos inadecuados se convierten en centros generadores de conflictividad en las relaciones entre compañeros, dado que obstaculizan el proceso de aprendizaje de un sector motivado de estudiantes y afectan además las relaciones entre profesores y estudiantes. Este tipo de comportamientos se origina, por un lado, en la presencia de estudiantes que carecen de competencias sociales, emocionales o cognitivas, y están desmotivados o tienen frecuentemente comportamientos agresivos; y, por otro, en un clima donde



destacan la carencia de un referente de autoridad, la falta de respeto hacia los demás y la ausencia de normas efectivas que establezcan límites en los comportamientos<sup>129</sup>.

Casamayor (1998, p. 20) se refiere a este tipo de comportamientos como “conductas enojosas” de parte de un sector del alumnado que pretende llamar la atención de los compañeros o del profesorado. Con frecuencia, señala el autor, ese tipo de alumnos, que acostumbran alterar el orden en las clases e impedir a otros compañeros participar en las actividades de interés, pueden expresar problemas de rendimiento escolar y carencias afectivas. Ponferrada y Carrasco anotan: “Los jóvenes manifiestan que surgen con mayor facilidad los conflictos y los insultos cuando hay aburrimiento en el aula y no le encuentran sentido a lo que hacen”; aburrimiento en el aula que se genera “con métodos repetitivos y sin nuevos retos”, que de algún modo violentan a un sector del alumnado (2008, p. 9), como ha sido también señalado en el marco teórico de este trabajo. Uruñuela (2006, p. 21) interpreta en su trabajo que la “disrupción” o alteración del orden en clase es un comportamiento del alumnado dirigido a entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de alumnado, según este autor, subvierte el orden en clase con el propósito de impedir el alcance de las metas educativas, objetivo que en ocasiones alcanza al retardar el aprendizaje o dificultar ese proceso en el resto de estudiantes. Más allá de una u otra conducta –y de las intenciones individuales que las motiven–, el clima del aula resulta severamente alterado cuando el propio ambiente escolar se convierte en propiciador de conductas enojosas y de falta de armonía entre compañeros.

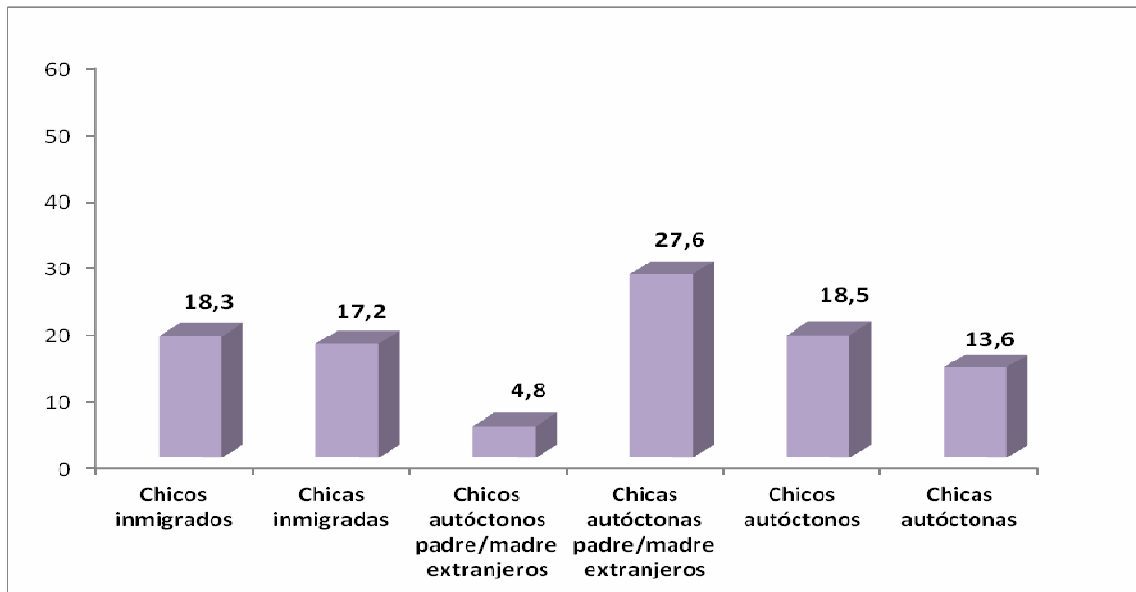
### **7.3. LA FALTA DE ACEPTACIÓN DEL DIFERENTE COMO BASE DE CONFLICTOS**

La escasa aceptación de aquellas personas provenientes de otros orígenes o la de aquellas que tienen una opción sexual diferente a la mayoritaria, resultaron también opciones elegidas por algo más de uno de cada diez adolescentes que participaron en el estudio. “Que algunos rechacen a otros por ser de otro país” resultó elegido como problema principal en el aula por una proporción mayor de chicos (17,9%) que de chicas (14,5%), (gráfico 50). Un porcentaje menor, pero similar de chicas (7,1%) y de chicos (7,8%), indicaron como problema importante en el aula que no se acepte a las personas con una orientación sexual diferente, (gráfico 51).

---

<sup>129</sup> Varios estudios en España han llamado la atención respecto al papel que cumple el “clima escolar” como generador de conflictos en las relaciones en el aula (Casamayor, 1998; Funes, 2001, 2008; Uruñuela, 2006; Ararteko, 2006; Defensor de las personas de Cataluña, 2006; Ponferrada y Carrasco, 2008).

**Gráfico 50**  
**Rechazo a compañeros por ser de otro país como problema en el aula, según grupos de origen y género**



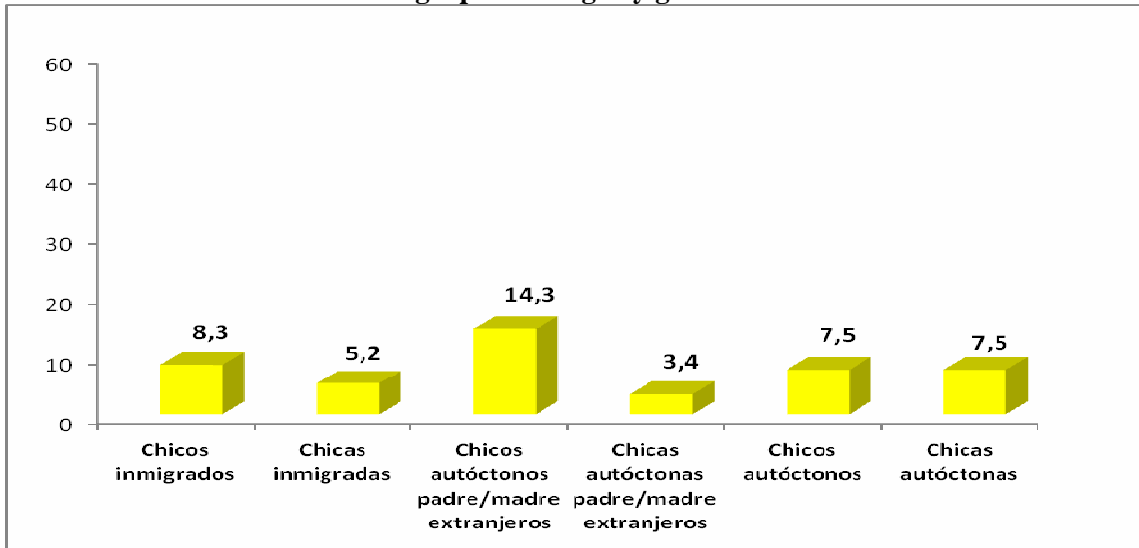
*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Pese a que en la información cuantitativa aparecieran sectores sólo pequeños de alumnado que señalaban estos comportamientos de falta de tolerancia a la diferencia, debido al origen nacional o a la preferencia sexual, en los grupos de discusión resultó uno de los aspectos que fueron examinados con mayor profundidad. En estos grupos se ofrecieron precisiones respecto de estos rechazos, al explicarse que esos conflictos ocurrían porque se solía convertir al diferente en motivo de escarnio frente al grupo.

*Hombre, yo creo que hay gente que aún no acepta que haya gente distinta, en cuanto a la sexualidad (G1-A1, autóctona).*

*Ese chico que va vestido que parece homosexual y hace cosas que lo parece. Que luego igual ni lo es y lo usan para descalificar a algunas personas” (G1-A2, autóctona).*

**Gráfico 51**  
**No aceptación a la diferencia de orientaciones sexuales como problema en el aula, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Con relación al análisis de las variables significativas que este trabajo viene utilizando para mejorar la comprensión de las percepciones de los distintos grupos de estudiantes, deben destacarse dos aspectos que ponen en relieve sensibilidades que trascienden el grupo de origen nacional, de una parte y el género, de otra. Primero, el rechazo a estudiantes en función de su origen resultó señalado como un problema relevante en el aula en porcentajes similares entre los varones autóctonos (18,5%) y varones inmigrados (18,3%), y fue compartido por un porcentaje cercano a los anteriores entre chicas inmigradas (17,2%); no obstante, el reconocimiento de este problema alcanzó un porcentaje más alto entre las chicas autóctonas con padres extranjeros (27,6%), como se aprecia en el gráfico 50. Entre los varones autóctonos con uno o dos padres extranjeros no resultó significativo el porcentaje de quienes indicaron estas conductas como problemas en el aula. En cambio, más de la cuarta parte de las chicas autóctonas con uno o dos padres extranjeros indicaron que rechazar a otros por sus orígenes constituía problema en el aula. Entre aquellos que indicaron como problema en el aula el no respetar a personas con una orientación sexual distinta a la mayoritaria, coincidieron chicas y chicos autóctonos en porcentajes idénticos aunque menores (7,5%). En los otros dos grupos, el porcentaje de varones que señalaron esta conducta como problema en el aula resultó mayor que el de mujeres, (gráfico 51).

Debe llamarse la atención respecto al hecho de que este tipo de problema –el rechazo a personas de diferentes orígenes y a aquellos con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual– en las relaciones entre compañeros en el aula mereciera tan poca atención en el conjunto de los estudiantes que respondieron los cuestionarios y sin embargo, fuera un tema abordado en los grupos de discusión. En ocasiones la participación de los miembros del grupo se dirigió a ofrecer testimonios acerca de experiencias concretas vividas por ellos mismos, en las que usualmente el recurso a la fuerza fue utilizado por quienes se sintieron discriminados, rechazados o agredidos, para resolver la situación:

*Cuando recién llegué tenía solo 12 años; en el colegio uno me dijo negro de m, pues le di un golpe fuerte y nunca más se metió conmigo. El primer o segundo día que llegué había dos o tres que eran los malos del colegio y me puse a jugar con ellos para que me defiendan (G1-O2, inmigrado).*

*A mí una española me dijo: ‘Cuando pases delante de mí, bajas la mirada’. Yo le dije: ‘Yo a nadie le bajo la mirada, yo miro adonde me dé la gana, yo a ti la mirada no te la voy a bajar’ (G1-A4, inmigrada).*

*Yo tengo un primo al que lo golpearon a la salida del instituto por ser extranjero. Al final le tocó enfrentarse con los que lo molestaban, darse golpes y ya nunca lo volvieron a molestar (G4-O2, inmigrado).*

*Yo creo que si alguien te cae mal porque sí, entra la nacionalidad como un agravante para tener un motivo para pegar (G4-O2, inmigrado).*

Además de tales testimonios, en los grupos un sector de alumnado autóctono dio cuenta de sus observaciones acerca de la existencia de actitudes y conductas de rechazo y discriminación en las relaciones entre autóctonos e inmigrados en las aulas:

*Hay chicos [extranjeros] muy integrados que se meten con los demás, otros se sienten intimidados. Hay desprecio verbal. Les ponen mote despectivos (G1-A5, autóctona).*

*Hay racismo pero es reciente. Se ha visto acentuado por la llegada de muchos inmigrantes. Sienten que les pueden quitar el puesto, que les pueden quitar su trabajo, su dinero, sus cosas (G1-A3, autóctona).*

*Aquí hay un chico que es gitano y que ha cogido la costumbre de cuando ve a un chico ecuatoriano, le pega y luego se va. Y ya está (G4-A1, inmigrada).*

*Hay peleas entre chicas porque una habla mal de la otra; una vez una se pegó porque habían dicho algo de ella. Y si además es de otro país, puede pensar: ‘ah... entonces, más razón para pelear’ (G4-A2, autóctona).*

Algunos de los testimonios recogidos en los grupos de discusión reflejan un escenario que puede hallarse más proclive a la expansión de conductas de rechazo entre los estudiantes, debido a la concurrencia de ciertas actitudes y discursos entre el profesorado que parecen favorecer un clima escolar contrario al respeto del otro en las escuelas.

*En el último año de colegio que venía una profesora y te miraban como ‘¿qué pasa aquí?, esto no es normal’. Entonces había*

*una discriminación, de racismo. Ya al final tuvo que aceptar que había más personas extranjeras que españoles en el curso y que no podía hacer nada (G2-A1, autóctona con padres extranjeros).*

*A veces las cosas llegan a un extremo en que toda la clase pensamos lo mismo, estamos todos en desacuerdo con ese profesor y ya no podemos aguantar más, y se crea un ambiente raro en la clase de ese profesor por su forma de ser con los extranjeros (G2-A3, inmigrada).*

En los grupos de discusión, al abordarse las diversas formas de expresión de la carencia de tolerancia en las relaciones entre pares, afloró la problemática de tensiones y conflictos entre los grupos de las minorías en un centro de titularidad pública que contaba con 68% de población escolar de origen extranjero<sup>130</sup>, según revela el siguiente diálogo entre adolescentes de diferentes orígenes:

*No ocurre que los españoles miren mal a los latinos, ocurre entre los mismos latinos que entre ellos se miran mal. Yo me he llevado incluso mejor con los españoles que con los latinoamericanos. Entre los extranjeros mismos no se llevan bien (G4-A1, inmigrada).*

*Yo me llevo bien con todos y viene alguien de fuera que le molesta eso y va a por ti para que no te juntes más con los españoles. Eso suele pasar. A mí me ha pasado (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Hay gente que se empeña en diferenciarse, en no juntarse con los españoles. Y ellos dicen: 'los de mi país tienen que venir conmigo, no se pueden ir con otros'. Y no dejan que se junten con los españoles (G4-A2, autóctona).*

*Si ella que es ecuatoriana y yo que soy filipino, si alguien nos viese juntos a lo mejor les molestaría, porque quieren controlar a su propia raza (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Los ecuatorianos se quedan con los ecuatorianos, los dominicanos con los dominicanos (G4-A4, autóctona).*

*Por ejemplo, los dominicanos con los ecuatorianos, la mayoría no se lleva muy bien (G4-A6, inmigrada).*

Con relación al rechazo al compañero en razón de su grupo de origen, debe tenerse presente que según diversos estudios realizados, que han recogido opiniones de estudiantes de origen extranjero, estos se sienten fundamentalmente rechazados por los

---

<sup>130</sup> Esta no es información oficial pero fue ofrecida por los educadores sociales que en el instituto llevaban a cabo actividades con estudiantes dentro del programa de convivencia escolar.

estudiantes autóctonos<sup>131132</sup>; este señalamiento va de la mano con la escasa aceptación de las minorías provenientes de la inmigración que manifiesta un sector de estudiantes autóctonos. El estudio llevado a cabo en 2003 por el Defensor del Pueblo sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante señaló: “un volumen significativo de alumnos –particularmente de secundaria– manifiestan una opinión negativa sobre la incorporación de alumnado de origen inmigrante a sus aulas” (p.10). Ese apunte resultó complementado por los resultados del estudio realizado por el Defensor del Pueblo en 2006, que incluyó por primera vez la variable de grupo de origen nacional y reveló que uno de cada cinco estudiantes de origen extranjero indicaba “ser ignorado” por compañeros y compañeras autóctonos. En un estudio realizado en Cataluña, el 22,1% de los estudiantes de origen extranjero –en contraste con el 12,4% de los autóctonos– señalaban que habían sido insultados “frecuentemente” o “siempre” (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 13).

Los grupos de las minorías que participan en el sistema educativo tampoco han de resultar ajenos a tensiones y conflictos derivados de las competencias por recursos que se hallan presente entre los adultos. El acceso a servicios en el medio educativo, como, por ejemplo, las becas, debido a competencias en los estudios y a la capacidad de establecimiento de relaciones sociales amplias, incluidas con el profesorado, entre autóctonos y minorías, inciden en generar condiciones para los conflictos, como ha sido ampliamente estudiado (Spencer y Markstrom-Adams, 1990; Terrén, 2001, 2002; Franzé, 2002; Serra, 2002).

#### 7.4. LOS ACTORES EN RELACIÓN CON SU MEDIO

Las actitudes o conductas de rechazo al alumnado de origen no español expresan, en el nivel micro del aula, tendencias negativas hacia los grupos minoritarios procedentes de la inmigración que existen en un sector de la sociedad española. Al examinar los aspectos que inciden en aquellos conflictos que derivan en violencia en las aulas, Etxeberría señala: “muchos alumnos reflejan en la escuela algunos de los conflictos que viven en casa y además siguen muchas pautas sociales que fomentan el racismo, la xenofobia, el sexismo y la intolerancia” (2001, p. 127). Terrén (2004a, p. 133) enfatizó en que quizá no se había prestado suficiente atención a las dinámicas reproductoras del racismo en las escuelas y propuso que las estrategias de formación antirracista examinaran en profundidad ámbitos y agentes de producción del racismo. En ese sentido, las prácticas excluyentes y segregadoras en las dinámicas cotidianas de las aulas propician comportamientos equivalentes entre el alumnado, en un marco escolar de escasez, cuando no ausencia, de programas antirracistas (Ponferrada y Carrasco, 2008, p. 13).

---

<sup>131</sup> Las experiencias de rechazo y discriminación hacia alumnos de origen inmigrante han sido examinadas por varios estudios llevados a cabo en España: Defensor del Pueblo, 2003; Calvo Buezas, 2005; FETE-UGT y Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2006; Delpino, 2007; Delpino, 2008b; Ponferrada y Carrasco, 2008; Ararteko, 2009.

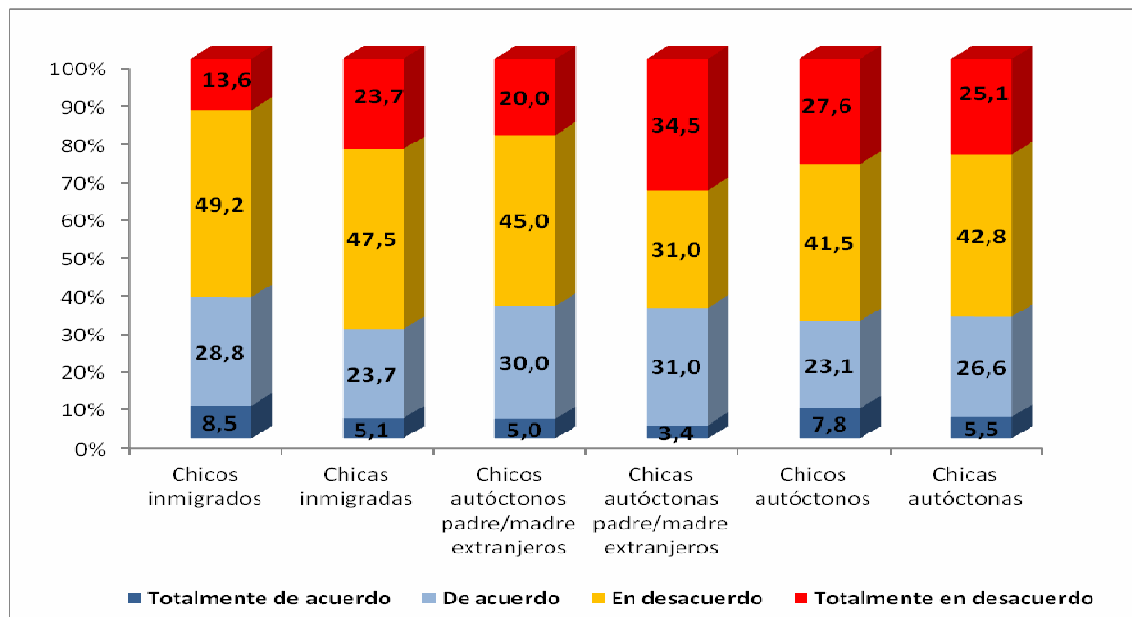
<sup>132</sup> El estudio sobre Segunda Generación de familias inmigrantes en Barcelona, de los primeros realizados en España, por la Universidad de Comillas, la Universidad de Princeton y la Universidad de Clemson, encontró que más de la mitad de los estudiantes de ese grupo de origen no se había sentido nunca discriminado; el 6% declaraba que había sido discriminado “muchas veces” (Portes, Aparicio y Haller, 2009, p. 23).

*El ambiente puede cambiar el carácter de una persona. Una persona que es pasiva se puede volver agresiva, porque llega uno y ve el ambiente y se vuelve igual. Y puede influir también en los estudios (G3-O2, inmigrado).*

*Una persona que no hace nada, ve lo que pasa, y puede que también se sume y al final acaba liándola sin querer (G3-O1, autóctono).*

Un escenario social que alberga comportamientos de rechazo hacia las poblaciones procedentes de la inmigración, y también hacia una minoría como la etnia gitana, está conformado por las imágenes que transmiten los medios de comunicación y las que circulan entre la población actual y pueden ser consideradas como correspondientes a discriminación racial. Para explorar la existencia de tal efecto, a nuestros entrevistados se les pidió pronunciarse respecto de la afirmación “Los estudiantes españoles rechazan a los extranjeros porque hay racismo”. Alrededor de dos terceras partes de las respuestas mostraron desacuerdo con esa afirmación. Pero es interesante notar que, entre quienes mostraron acuerdo con la frase, había diferencias relevantes en función de los grupos de origen y el género. En el grupo de autóctonos con ambos padres extranjeros, en proporciones similares chicos (35%) y chicas (34,4%) se mostraron totalmente de acuerdo con esta afirmación. Entre los chicos inmigrados, más chicos (37,3%) que chicas (30,8%) consideraban que el rechazo entre los estudiantes españoles hacia los extranjeros se debía a la existencia del racismo en España. En el grupo de autóctonos, compartían esta afirmación las chicas (32,1%) en proporción ligeramente superior a los chicos (30,9%), (gráfico 52).

**Gráfico 52**  
**Los estudiantes españoles rechazan a los extranjeros porque hay racismo, según grupos de grupo de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En la adolescencia importa más la percepción subjetiva de los hechos que su valoración objetiva. Esto significa que, por un lado, la ocurrencia del conflicto puede responder a procesos inconscientes de resistencia a la aceptación del diferente debido a la presunción de discrepancias entre intereses, valores y formas para alcanzar determinadas metas, pero, por otro lado, esos procesos también pueden verse influidos por la constatación de diferencias personales y grupales. En tales circunstancias resulta factible que, además, en el desencadenamiento del conflicto alcancen significación ciertas condiciones ambientales –características del entorno educativo y de las formas que adoptan las relaciones entre iguales en un determinado clima escolar–. En nuestro marco analítico subrayamos la importancia que en ese clima escolar cobran las diversas formas de gestionar las normas y la disciplina con respecto a la relación entre los miembros de un grupo en el ámbito escolar. Ciertamente, no resultan ajenos a la producción del conflicto tanto el papel de los adultos como, fundamentalmente, las actitudes, competencias cognitivas y emocionales de los adolescentes, favorables o no a la convivencia (Entelman, 2002; Torrego, 2001; Torrego y Moreno, 2007; Rozemblum de Horowitz, 2007).

Durante la adolescencia, las relaciones cotidianas entre pares en el aula, situadas en contextos caracterizados por la presencia de grupos antagónicos, suelen revelar tensiones y conflictos que pueden llegar a adscribir determinadas características a las relaciones interétnicas, según muestra la literatura referida en este trabajo (Terrén, 2001; Park, 1939; Franzé, 2002; Ponferrada y Carrasco, 2008). Algunos de nuestros resultados ponen de relieve que los contactos e intercambios entre individuos con diferentes costumbres, lenguas y formas de pensar, inciden en las formas en las que los sujetos implicados en esas relaciones construyen la diferencia. Los conflictos que se generan en esas relaciones manifiestan, como se ha indicado en el marco conceptual, el desarrollo de una individualidad en la que intereses y formas de pensar expresan las aspiraciones de los sujetos a ser diferentes a otros, estar separados de los demás pero, al mismo tiempo, se preocupan por la forma en la que aparecen ante los otros (Coleman, 1985, p. 36), lo que da significación e importancia mayor en esta etapa a las conductas gregarias.

El terreno descrito complica la situación de aquellos sujetos que perciben ciertos límites para ser aceptados como miembros de un grupo. En un contexto como el actual – en el que puede hallarse presente cierta hibridación cultural–, se producen cambios en los perfiles de los sujetos, en la conformación de los grupos y en los procesos de intercambio entre quienes integran el aula; estos son hoy en día los nuevos factores que pueden incidir en las formas que adoptan los conflictos (Terrén, 2002, p. 54). En particular, los diversos conflictos en las relaciones entre pares en el aula se expresan a través de las formas problemáticas que surgen en el encuentro y las relaciones entre quienes son iguales como compañeros pero se perciben como diferentes.

## 7.5. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS CONFLICTOS

A partir de los aspectos examinados, proponemos con fines analíticos ciertos componentes con el propósito de construir una tipología<sup>133</sup> de conflictos entre pares en el

---

<sup>133</sup> Se propone una tipología aproximativa con un propósito que es básicamente de naturaleza analítica. Los tipos de conflictos identificados no deberían ser considerados como compartimentos estancos ni únicos.



aula. En las relaciones entre adolescentes que comparten el ámbito educativo y participan de actividades, normas institucionales y de relaciones con los agentes educativos, destacan conflictos de identidades, de vínculos, de metas, y de valores.

Entendemos como *conflictos de identidades* a las tensiones resultantes del proceso de construcción de identidad en que el adolescente privilegia la definición de un mundo propio que se parezca al mundo de aquellos a quienes considera iguales o cercanos. Ese proceso conduce a distanciarse de aquellos a quienes percibe como distintos (Casamayor, 1998). Como resultado, con frecuencia, la necesidad de establecer identificaciones conduce al mismo tiempo a trazar diferenciaciones respecto de aquello que no se es, para tomar distancia, por ejemplo, respecto de quien lleva vestimenta diferente, exprese otros gustos en música, opte por estéticas de moda o pertenezca a otro nivel social, grupo de origen nacional o cultural. En esa etapa, los adolescentes, como señaló Erikson (1974, p. 106-107) pueden llegar a ser “intolerantes”, “exclusivistas” y “cruels” en la discriminación de los diferentes.

Puede ocurrir que estos elementos, puestos al lado de la ausencia de competencias cognitivas y afectivas, y cierta carencia de actitudes de carácter ético, conduzcan a determinados adolescentes a adoptar comportamientos presididos por criterios dicotómicos de diferenciación que expresan dominio y falta de consideración de los otros. Actitudes y comportamientos que suelen expresarse por el establecimiento de divisiones dicotómicas: ellos-nosotros; superioridad-inferioridad; fortaleza-debilidad. Estos comportamientos pueden ser considerados como asociados a los conflictos de poder, en los que una parte pretende dominar a otra con el propósito de lograr el control sobre la vida de los demás. Un discurso que refuerza actitudes y comportamientos en ese sentido puede conducir a la generación tanto de adhesiones como de resistencias entre los diferentes grupos que comparten las actividades y las relaciones en el aula, con el consiguiente costo de afectar el desenvolvimiento de las mismas y, por consiguiente, el desarrollo del sentido de pertenencia y el de la cohesión en un grupo. Elementos estos que resultarán cruciales para la construcción de la convivencia entre los miembros de un grupo (Smith, 1991; Díaz-Aguado, 1996; Besalú, 2002; Feito, 2008).

Definimos como *conflictos de vínculos* a aquellos surgidos en las relaciones cotidianas de quienes comparten las actividades en el aula y que se hallan influidos por falsas percepciones, estereotipos, estéticas, emociones y conductas negativas de algunos miembros del grupo escolar, así como por una sensibilidad que resulta insuficiente para admitir las diferencias existentes. No aceptar al otro sobre la base de negarse a reconocer las diferencias constituye el detonante de conflictos entre compañeros en el aula, que al mismo tiempo, pueden verse condicionados por los conflictos de identidades. En definitiva, quienes muestran hostilidad hacia otros a través de sus comportamientos manifiestan una actitud excluyente que apunta a la eliminación del vínculo o a impedir la construcción de un posible vínculo. Mediante comportamientos como burlarse, ignorar,

---

Resulta probable que existan otros conflictos en las relaciones entre pares en el ámbito escolar; los que aquí se examinan corresponden a los identificados en este estudio, a partir de las percepciones de los adolescentes. La elaboración de esta tipología se ha servido de las aportaciones de diversos autores (Casamayor, 1998; Torrego, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 1996; Fuhem, 2004; Urruñuela, 2006; Díaz Aguado, 2006a, 2006b; Ponferrada y Carrasco, 2008).

pegar<sup>134</sup>, entre los registrados en este trabajo, se expresan los conflictos de vínculos. Algunas de esas conductas se hallan extendidas en las relaciones en aulas, según ha sido señalado por la literatura (Ortega y Mora-Merchán, 1996; Defensor del Pueblo, 2000; Fuhem, 2004; Díaz Aguado, 2006a, 2006b).

Los elementos hasta aquí examinados, acerca de comportamientos que desencadenan o expresan conflictos que median los vínculos en el aula, al lado de las explicaciones ofrecidas por los adolescentes al interpretar los conflictos, ponen de relieve la centralidad de tales conductas en la etapa de desarrollo que atraviesan. Esas conductas acaso se vean exacerbadas en la sociedad española actual en razón de las distancias introducidas por estilos de vida que corresponden a una determinada clase social o grupo cultural<sup>135</sup>, contexto en el que los grupos de diversos orígenes probablemente deban hallarse más atentos a una aceptación del grupo dominante o mayoritario que, al mismo tiempo, parece hacerse más elusiva.

Los *conflictos de metas* ocurren debido a las diferentes valoraciones existentes entre los adolescentes respecto de comportamientos y actitudes que atentan contra sus propósitos en la escuela, en tanto afectan el clima escolar. En términos específicos, un sector de alumnos reconoce la existencia de otro sector de estudiantes cuya conducta va en contra de sus metas formativas en la medida en que, al perturbar el orden, impide o limita las condiciones para el aprovechamiento de actividades propias de la institución<sup>136</sup>. El contraste entre unos y otros desencadena tensiones diversas en las relaciones entre pares.

Proponemos entender que los *conflictos de valores* corresponden a la existencia de diferentes estructuras de valores entre los miembros que participan de un grupo escolar. Si el grupo escolar acoge, cada vez más, a integrantes de diferentes orígenes étnico-culturales y de niveles económico-sociales distintos, se han de incrementar notablemente las posibilidades de que los adolescentes experimenten los resultados concretos de esas diferencias y manifiesten sus discrepancias respecto a la importancia asignada por otros individuos a determinados valores. En la adolescencia, las divergencias entre individuos con conductas y formas de pensar acordes a sus respectivos sistemas de valores y creencias, al ser percibidos como esencialmente contrapuestos, inciden en el desencadenamiento de situaciones proclives a una mayor conflictividad. A través de las percepciones de los adolescentes de nuestro estudio puede colegirse que la

---

<sup>134</sup> El pegar debe entenderse como un tipo de conducta que corresponde a contactos físicos bruscos, del tipo de malos juegos como dar cachetes o realizar movimientos amenazantes de golpear, que no se corresponden con motivos identificables; no necesariamente se trata, pues, de peleas abiertas o enfrentamientos físicos con violencia sino de actos de hostigamiento aparentemente gratuitos.

<sup>135</sup> En las identificaciones con determinado grupo pueden existir datos objetivos que corresponden a las percepciones, pero en otros casos tales adscripciones podrían ser resultantes de una interpretación de la realidad que responde a imágenes construidas sobre la base de elementos subjetivos.

<sup>136</sup> En este trabajo hemos denominado *perturbación del orden* al tipo de comportamiento que altera la armonía y la tranquilidad del ambiente escolar. Otros autores señalan que estos comportamientos individuales o grupales, calificados como *disrupción escolar*, persiguen el rompimiento del proceso enseñanza-aprendizaje (Uruñuela, 2006, p. 21). Un estudio señala que 84,5% estudiantes consultados en la Comunidad Valenciana indicaban que el conflicto más frecuente en la clase era “molestar y no dejar dar la clase” (Hernández, 2004, p. 6).

falta de aceptación de esas diferencias conduce a los individuos a sentir amenazado su derecho a ser respetados como personas.

Entre los valores que este trabajo identificó<sup>137</sup>, como aquellos que cobran especial relevancia en las relaciones entre adolescentes, se hallaban: el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad. Resulta factible que estos conflictos se hallen en la base explicativa de los otros tipos de conflictos –como los de metas y los de vínculos– presentes en la vida cotidiana del aula. Quizá en la base de muchos conflictos se halle la percepción de un sector de adolescentes de que el grupo escolar no participa de un mismo sistema de creencias y de valores o, peor aún, se considere que algunos valores hechos suyos por algunos compañeros son esencialmente contrapuestos a aquellos en que uno cree. En este trabajo nos preguntamos si estos conflictos cotidianos tienden a exacerbarse debido a una menor tolerancia para aceptar al diferente entre los adolescentes.

---

<sup>137</sup> El trabajo de información cualitativa recogida entre los adolescentes que participaron en los grupos de discusión permitió precisar este conjunto de valores básicos que se hallan presentes en las relaciones entre pares.



## CAPÍTULO 8

### ACTORES EN LOS CONFLICTOS

#### 8.1. ELLAS, ELLOS O AMBOS; QUIÉNES TIENEN MÁS PROBLEMAS EN LAS RELACIONES EN EL AULA

La comprensión acerca de los conflictos en las relaciones entre pares en el aula no puede dejar de considerar la variable de género para, de una parte, diferenciar las percepciones de los adolescentes acerca de quiénes se implican con mayor frecuencia en los conflictos como, de otra parte, mejorar la interpretación mediante el examen de imágenes que son portadoras de significados de las relaciones entre pares y revelan estereotipos acerca de quiénes son unos y otras. Adicionalmente, interesa aproximarse a las distintas miradas en función del grupo de origen.

*Los problemas aparecen con el típico chico que se mete con los demás. O el típico chico problemático que todos se meten con él (G1-O2, inmigrado).*

*Las chicas meten a más gente en sus peleas. Con los chicos solo pelean los que tienen el problema. Si es una chica, va con sus amigas a por la otra y a por las amigas de la otra. Y se mueve para poner a todos en contra de la chica con la que se pelea (G1-A3, autóctona).*

*Está el típico chico que no se relaciona con nadie y todos se meten con él (G1-O1, autóctono con padre extranjero).*

*También está el que intenta relacionarse, pero que lo aíslan por tonto (G1-A5, autóctona).*

En el diálogo sostenido en este grupo de discusión, las imágenes de unos y otras muestran varios aspectos. Primero, se pone el acento en las conductas masculinas como protagonistas pasivos y activos en los conflictos en las relaciones entre pares. Segundo, sin distinción de género ni de grupo de origen se subraya que las conductas de hostigamiento van de la mano con actitudes de recelo y retraimiento de quien resulta objeto de agresiones. La carga de marginalidad y de discriminación hacia aquellos considerados menos listos se refería a un adolescente varón, de parte de otros varones. Tercero, en el nivel del discurso se revela la incorporación de las chicas como protagonistas de los conflictos, a los que aportan rasgos peculiares de género.

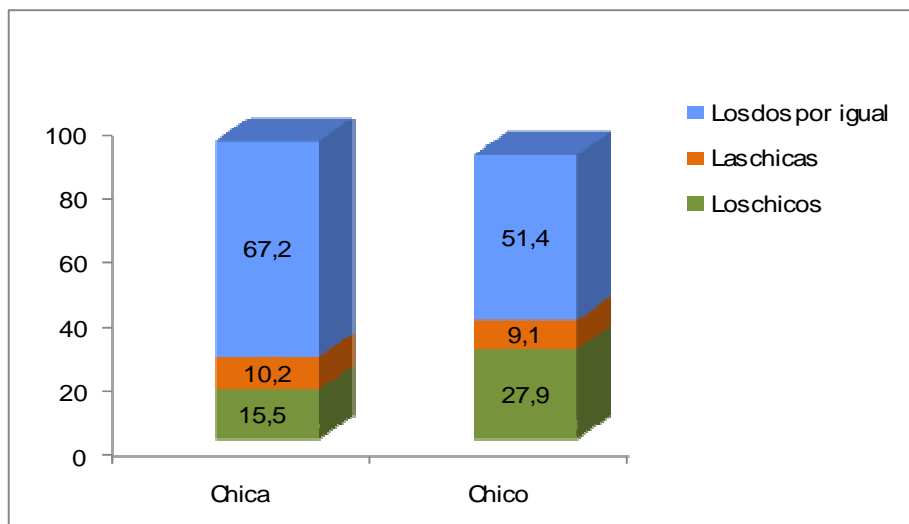
El diálogo transcrito puede resultar, al mismo tiempo, expresión de la prevalencia de imágenes tradicionales, que sitúan a los varones en el centro de los conflictos, y revelación de imágenes menos convencionales, en las que se considera que ellas también se implican en conflictos, con peculiaridades de género. Debe añadirse que en varios de los grupos de discusión el consenso entre los adolescentes que participaron fue que

chicos y chicas participaban en conflictos diferentes, debido a sus diferentes motivos, pero que finalmente unos y otras se implicaban por igual en los conflictos cotidianos en las relaciones entre pares en las aulas. Comparemos estas imágenes con los resultados del estudio cuantitativo.

Consultados los adolescentes que participaron en el estudio respecto de quiénes suelen implicarse más en conflictos, en las respuestas globales apareció una tendencia marcadamente contraria a aquello que la mayor parte de la bibliografía citada en este trabajo da como aceptado. Algo más de la mitad de los estudiantes entrevistados consideraron que no hay diferencias de género entre quienes suelen implicarse más en los conflictos. Sin embargo, cabe anotar los matices significativos entre las percepciones según el género del entrevistado<sup>138</sup>. Ellas (67,2%), en mayor porcentaje que ellos (51,4%), consideraban que chicas y chicos por igual suelen implicarse en los conflictos en el aula, (gráfico 53).

Un sector de entrevistados respaldó la idea de que los protagonistas de los conflictos son varones, tal como sostienen las conclusiones de los estudios citados en el marco teórico y en el capítulo anterior (Pellegrini, 2002; Defensor del Pueblo, 2006; Olweus, 1979). En este sector, la percepción según género operó en sentido inverso al anterior: un porcentaje mayor de chicos (27,9%) que de chicas (15,5%) coincidieron con la percepción convencional de que los varones se ven más envueltos en problemas en las relaciones en el aula (gráfico 53). Finalmente, el sector con menor peso en las respuestas –constituido por uno de cada diez chicos y chicas– indicó que son las chicas quienes más se implican en los conflictos en el aula.

**Gráfico 53**  
**Quiénes suelen tener más problemas en el aula, según género**



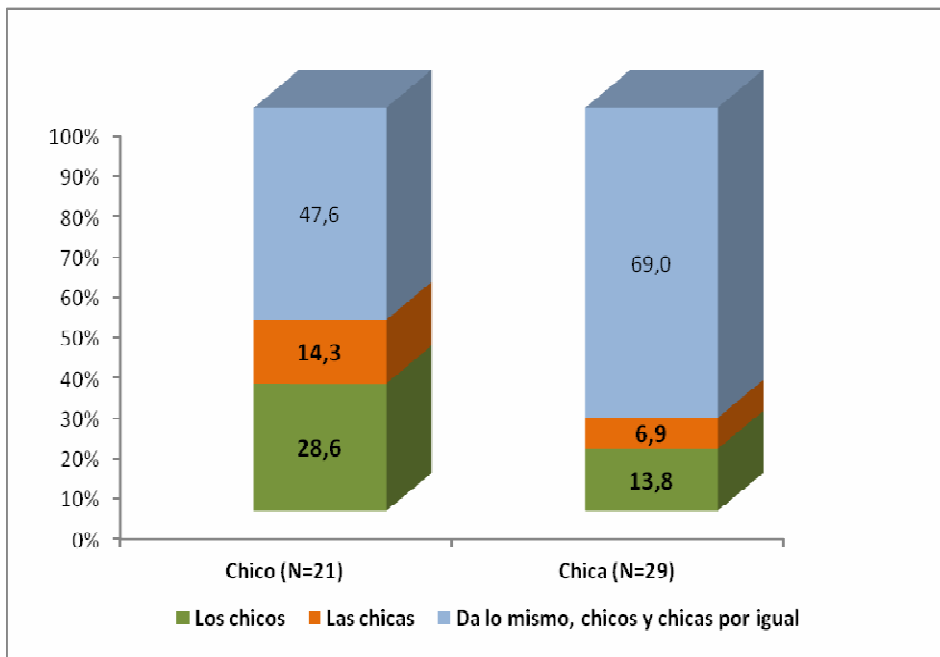
*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

<sup>138</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para género ( $p=0.000$ ).

En torno a estas respuestas, que muestran percepciones diferentes a las convencionalmente aceptadas, resultó de interés para el análisis examinar complementariamente las percepciones según grupos de origen y género. Quienes señalaron que la implicación de los adolescentes en los conflictos no se diferencia según el género fueron, preponderantemente, las chicas autóctonas y las chicas autóctonas con uno o ambos padres de origen extranjero<sup>139</sup>. Casi siete de cada diez chicas en ambos grupos encontraban que tanto varones como mujeres se implican por igual en los conflictos en el aula. Con esta respuesta, las autóctonas con uno o dos padres extranjeros sumaron el porcentaje más alto en los tres grupos de origen (69%) y superaron a sus pares varones (47,6%). Entre los autóctonos la distancia entre chicas (68,3%) y chicos (55,5%) resultó menor en esta opción de respuesta. Entre los inmigrados, las proporciones de varones (54,1%) y mujeres (55,7%) fueron bastante similares (gráfico 54).

**Gráfico 54**  
**Quiénes tienen más problemas en el aula, según grupos de origen y género**

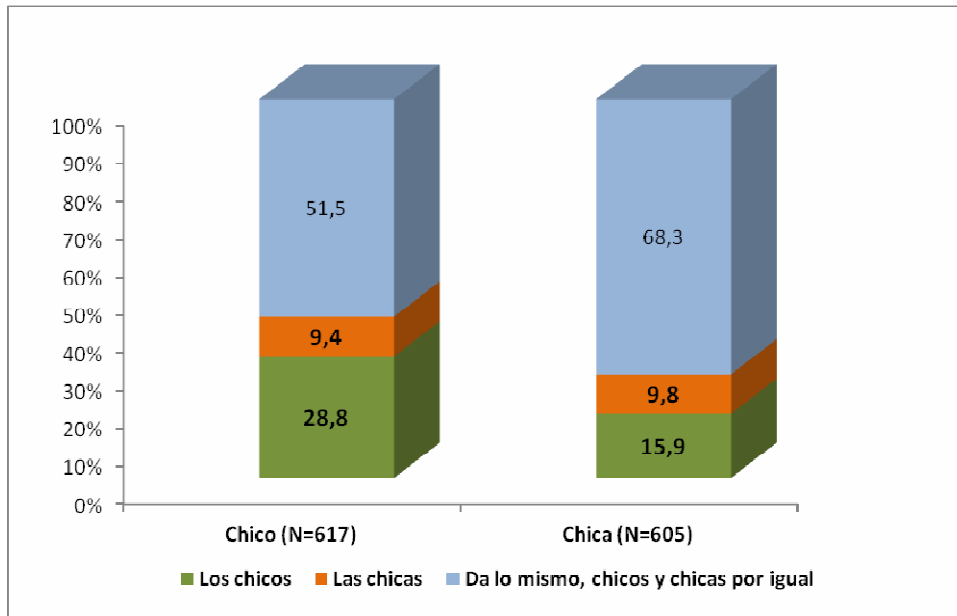
A: Autóctonos con uno o dos padres extranjeros



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

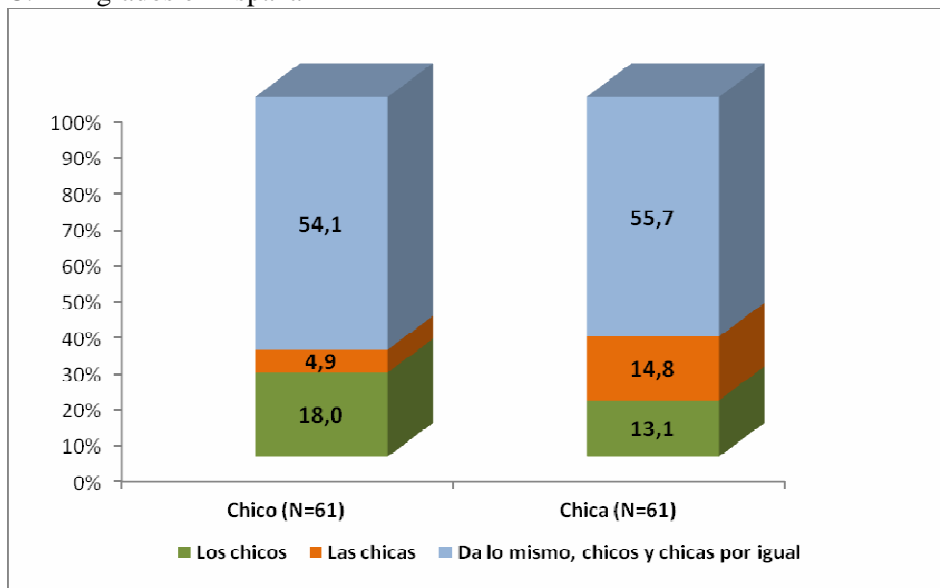
<sup>139</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000).

B: Autóctonos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

C: Inmigrados en España



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Una posibilidad de interpretación de estas respuestas podría adjudicar esas percepciones a la influencia de cambios introducidos por el discurso acerca de la igualdad entre hombres y mujeres; esto es, las respuestas que sostienen que chicos y chicas intervienen por igual en los conflictos corresponderían a un efecto ideológico. Otra posibilidad consiste en aceptar que las coincidencias o cercanías entre los géneros, al adjudicar esta conducta a chicas y chicos por igual, en entrevistados de diferente origen, probablemente nos sitúen no sólo ante una percepción compartida sino ante un



cambio efectivo en el escenario escolar. Esto es, que cada vez más las chicas podrían estar asumiendo en las relaciones entre pares comportamientos antes considerados y aceptados como masculinos, en los que la agresividad constituye una forma de relacionarse. Pellegrini (2002, p. 161) ha observado que los estudios más frecuentes sobre acoso entre pares en la escuela secundaria no han prestado atención a las conductas de las chicas que se valen de estrategias de agresión para relacionarse con sus pares.

En efecto, la literatura ha afirmado, como se señaló antes, que son los varones quienes se implican con mayor frecuencia en conflictos en las relaciones entre pares. Varios estudios (Olweus, 1978; Whitney y Smith, 1993; IDEA-FUHEM, 2004; Defensor del Pueblo, 2006; Pellegrini, 2002) han corroborado esta tesis al sostener que la variable género incide en el protagonismo frecuente de conflictos en las aulas. Uno de los rasgos comunes de esos trabajos ha sido mostrar que, como tendencia, resultan ser los chicos quienes con mayor frecuencia adoptan comportamientos con rasgos de agresión hacia sus compañeros en el aula. Entre tales conductas se hallan la variedad de formas de maltrato entre las que destacan el acoso, la intimidación y las burlas. También se suele señalar que los chicos tienden con mayor frecuencia a tener comportamientos que alteran el orden en clase y son quienes, en mayor número, suelen verse implicados en situaciones en las que se utiliza la violencia como agresores o agredidos. Acaso esta línea de interpretación no sólo sea tributaria de una visión tradicional del rol adjudicado a los sexos sino que tenga en la base una omisión, en el trabajo empírico, para recoger formas de expresión de conflictos que permiten ver más claramente el papel desempeñado en ellos por las chicas, que no es igual al de sus pares varones<sup>140</sup>.

La imagen correspondiente a la tesis tradicional, que vincula más a los chicos con los conflictos en las aulas, era compartida por algo más de la cuarta parte de los chicos autóctonos y de aquellos autóctonos con uno o dos padres de origen extranjero. Estas cifras muestran que la pervivencia de esta percepción convencional es mayor entre varones. Sin embargo, no ocurre así entre los chicos inmigrados, que comparten esa percepción muy escasamente.

La percepción opuesta, de que son ellas las protagonistas frecuentes de conflictos, encontró acogida entre uno de cada diez entrevistados que pertenecían al grupo de autóctonos, y no se encontró mayor diferencia según género. Entre los inmigrados, aunque el porcentaje de chicas que eligió esta respuesta es bajo, correspondió a algo más del doble que el de los chicos. Podría formularse como hipótesis que las chicas inmigradas interpretan algunos comportamientos asertivos, quizá de sus pares autóctonas o de ellas mismas, como tendientes a implicarse en situaciones de una mayor conflictividad. Acaso los estilos diferentes de las chicas, en las formas de relacionarse en el aula con compañeros y profesorado, sean percibidos como una mayor proclividad de parte de ellas a verse envueltas en conflictos.

---

<sup>140</sup> Debe tenerse presente que el Informe del Defensor del Pueblo destacó que los comportamientos de maltratos entre iguales resultan protagonizados fundamentalmente por los varones, pero las chicas suelen tener conductas de agresión a sus pares a través de la forma de maltrato verbal, denominado también “maledicencia” (2006, p. 242).

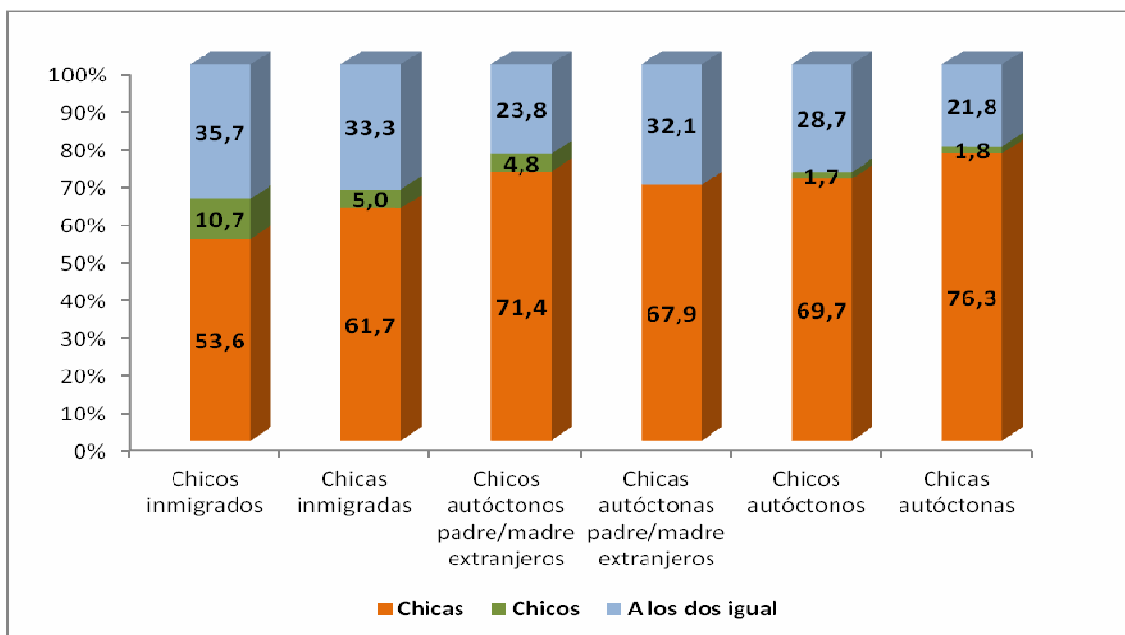
## **8.2. PERCEPCIONES ACERCA DE POR QUÉ UNOS Y OTRAS SE IMPLICAN EN LOS CONFLICTOS ENTRE PARES EN EL AULA**

Las percepciones examinadas en este capítulo muestran una diversidad en las imágenes que los jóvenes albergan acerca de los sujetos que más se implican en conflictos en las aulas. Pero los cambios que han sido observados en las imágenes respecto de quiénes protagonizan los conflictos son acompañados por la persistencia de imágenes tradicionales acerca de las circunstancias por las que chicas y chicos se suelen implicar en conflictos. En el conjunto de respuestas, siete de cada diez entrevistados mantiene la imagen estereotipada de que ellas, más que ellos, tienen problemas en sus relaciones debido a cuestiones sin importancia, mientras que dos terceras partes del conjunto de entrevistados creen que ellos tienden a tener problemas porque los varones prefieren andar metidos en líos; en los términos del cuestionario, “les gusta tener movidas”.

Son respuestas que atribuyen significados diferentes al por qué unos y otros andan en conflictos. Significados que podrías resumirse como: ellos casi han nacido para tener problemas, ellas se valen de cualquier circunstancia para tenerlos. De este modo, las percepciones mayoritarias parecen justificar que a ellos les guste implicarse más en conflictos y, detrás de esas percepciones, posiblemente se encuentre el supuesto de que ellos se hallan más adiestrados para encarar situaciones de conflicto. En cambio ellas se implicarían en conflictos por banalidades, esto es, en todo caso, asuntos de menor transcendencia que aquellos por los que se implican los varones.

No obstante, un sector relevante de adolescentes señalaba que circunstancias como envidias, malas miradas y competencias por las notas explican la implicación de chicas y chicos por igual en los conflictos; también en este sector una pequeña porción de nuestros entrevistados situaba a las chicas, más que a los varones, como proclives a verse envueltas en conflictos debido a tales circunstancias. Detengámonos a examinar las tendencias en las respuestas según las variables de grupos de origen y de género de nuestros entrevistados.

**Gráfico 55**  
**Quiénes tienen problemas por asuntos sin importancia<sup>141</sup>, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

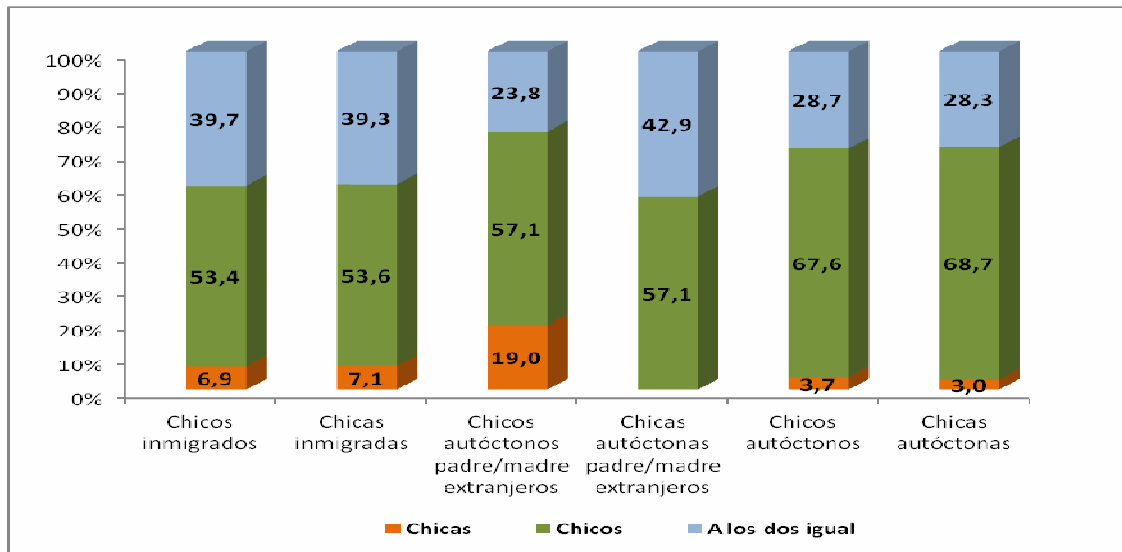
Más de dos terceras partes de chicos y chicas autóctonos y del grupo de autóctonos con uno o dos padres extranjeros coincidían en que las chicas tienen conflictos en sus relaciones debido a asuntos sin importancia; en cambio, en estos dos grupos es insignificante la proporción de chicos que indicaban que los varones tienen conflictos por esa circunstancia. Un sector del grupo de autóctonos que no llega a ser la cuarta parte de ellos indicaba que ambos géneros se implican por igual en problemas debido a asuntos sin importancia (gráfico 55).

Las respuestas del sector de chicos inmigrados parecen sugerir que entre ellos hay percepciones menos cercanas al paradigma tradicional. Así, un poco más de la tercera parte de chicas y chicos inmigrados consideraban que ambos géneros pueden implicarse en conflictos debido a circunstancias poco importantes. Asimismo, más chicas y chicos de este grupo de origen, con respecto a sus pares autóctonos, eligieron responder que los varones también se implicaban en conflictos por asuntos sin importancia (gráfico 55).

Una inclinación entre los varones para verse envueltos en conflictos debido a la satisfacción que les produciría resultó una percepción compartida por algo más de dos terceras partes de nuestros entrevistados, sin distinción relevante entre géneros pero con algunos matices en función del grupo de origen. Estas percepciones eran compartidas más por chicos (67,6%) y chicas (68,7%) autóctonos que sus pares de otros orígenes. Chicos (39,7%) y chicas (39,3%) de origen inmigrados tenían percepciones en proporciones similares acerca de que ambos géneros se implican en conflictos por la satisfacción que les produce, (gráfico 56).

<sup>141</sup> La opción en el cuestionario era “bobadas (que alguien no llame, o que no salude, etc.)”

**Gráfico 56**  
**Quiénes tienen problemas porque “les gusta tener movidas”<sup>142</sup>, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Debe notarse que entre chicos y chicas circulaban estereotipos que adjudican una aceptación de la implicación de los varones en los conflictos, al tiempo que atribuyen a una mayor complejidad de la psicología femenina la participación de ellas en los problemas en el aula<sup>143</sup>. El siguiente diálogo mantenido en uno de los grupos de discusión, puede ayudarnos a ilustrar tales estereotipos:

*Hay chicos de estos que les gusta enfrentar a unos contra otros (G2-O2, autóctono).*

*Por lo general se pelean chicas con chicas, no chicas con chicos (G2-A5, autóctona).*

*Las chicas se pelean por lo típico de las mujeres... por las malas miradas, o por decir ‘mira esta cómo viste, mira qué pelo trae’. Y es que algunas personas no saben aceptar a las demás personas tal y como son (G2-A1, autóctona con padres extranjeros).*

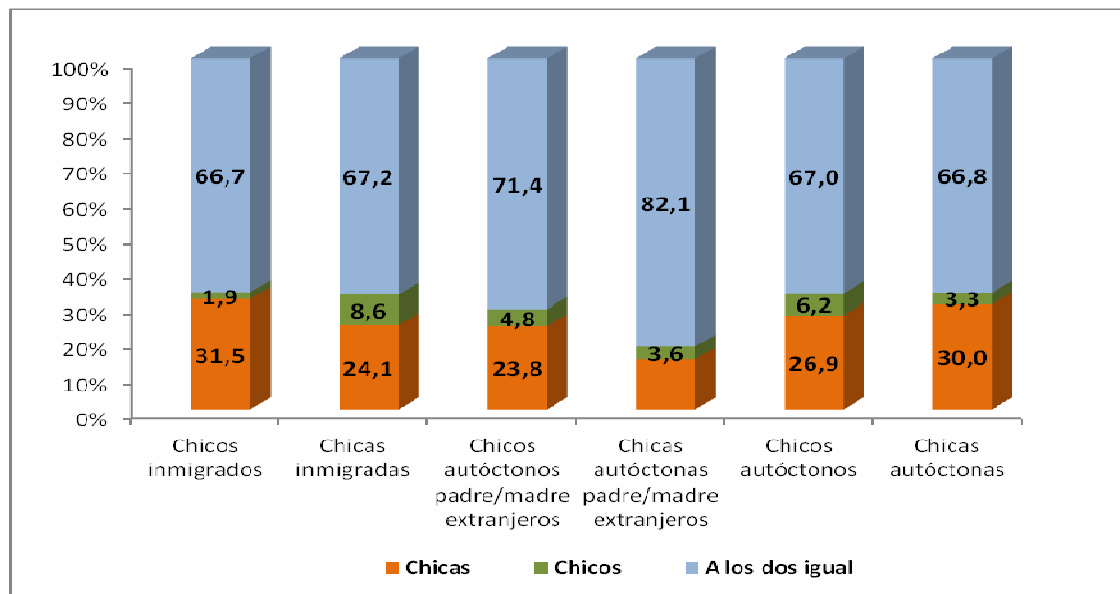
*O, por ejemplo, una chica que tiene una buena economía en su casa, y trae todo de marca, y si hay otra que no puede, dice: ‘mira a esta que no viste de marca o que tiene ropa de los chinos’ (G2-A1, autóctona con padres extranjeros).*

<sup>142</sup> La opción en el cuestionario era: Les gusta tener movidas.

<sup>143</sup> Prospectivamente, debe tenerse en cuenta que esta forma de estereotipo podría convertirse en base explicativa, e incluso legitimadora, de determinadas formas de violencia de género.

Competir por las notas fue un motivo que resultó esgrimido, para explicar la implicación tanto de chicos como de chicas en los conflictos de relaciones en el aula, por dos terceras partes de nuestros entrevistados. Quienes más señalaban que no hay diferencias entre géneros para implicarse en problemas por tener mejores calificaciones, se hallaban las chicas (82,1%) y los chicos (71,4%) autóctonos con padres extranjeros. Que las chicas son quienes revelan una mayor tendencia a tener problemas por competir en torno a las notas, fue una respuesta que apareció entre las chicas autóctonas (30%) y los chicos inmigrados (31,5%), (gráfico 57).

**Gráfico 57**  
**Quiénes tienen problemas por competencias por las notas, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Tres factores adicionales, las envidias, los rencores y las malas miradas, explicaban entre nuestros entrevistados las diferencias de género en la implicación en los conflictos. Debe notarse que tales explicaciones también revelaban –en un sector de ellos y ellas que constituía alrededor de la mitad del conjunto– la existencia de imágenes tradicionales en las que se adjudica a las chicas inclinaciones a tener problemas por este tipo de factores. No obstante, otro sector de adolescentes, cercano a la mitad, indicaba que estos son factores que llevan a verse en conflictos tanto a chicos como a chicas. Antes de examinar los datos correspondientes por grupos de origen y género, atendamos a los diálogos sostenidos en tres grupos de discusión, en los que el tratamiento de esos factores, como concurrentes a explicar los conflictos de unas y de otros, muestra las representaciones que circulan entre los adolescentes. En un primer grupo se detuvieron a explicar las versiones acerca de la envidia que tienen los jóvenes:

*Todo depende de la envidia: hay envidia sana y envidia cochina (G1-A, autóctona).*

*Envidia sana es que no quieres hacer daño y envidia cochina es que sí (G1-O2, inmigrado).*

*Envidia sana es cuando envidias algo que es bueno y admiras a esa persona y tú quieres también tener lo que él tiene pero no puedes. La envidia mala es cuando te jode que esa persona tenga algo que tú no tienes (G1-O4, autóctono).*

En los otros dos grupos, los adolescentes debatieron sobre las diferencias que en torno a envidias y rencores se revelan en los conflictos entre pares:

*La envidia es algo que le pasa más a las chicas que a los chicos (G3-O4, inmigrado).*

*Por mi parte, envidia para otro, no, no tengo; aunque venga aquí y se vista con su ropa de marca me da igual. Yo soy como soy y al que no le guste... Los hombres pasamos de todo eso (G3-O3, inmigrado).*

*A lo mejor, la chica al ver que la otra tiene más amigas, más popularidad... la popularidad es lo que más les importa a las chicas. Y si ve que la otra tiene más popularidad, intenta hacerle la vida imposible para que ella se sienta mal y al final acabe cayendo y le dé un bajón (G3-O2, inmigrado).*

*La mayoría de las envidias las tienen las chicas, pero también hay algunos chicos que se las traen. Las chicas compiten, compiten por la ropa, por los chicos, por todo (G3-A3, autóctona).*

*Las chicas suelen tener más problemas que los chicos... tienen más envidia (G4-A3, autóctona).*

*Los chicos no le dan el 'toque sentimental' a los problemas, como las chicas. Si hay un problema entre chicos, no se van a poner a llorar (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Las chicas tenemos problemas del tipo 'me has copiado la camiseta... ya no quiero estar contigo porque eres una copiota'. Nos ponemos a discutir por pequeñeces. A una cosa pequeñita le damos demasiada importancia cuando en realidad no la tiene, porque en realidad es una tontería (G4-A2, autóctona).*

*Si a dos chicos les gusta una misma chica no pasa nada... pero si tú ves que a dos chicas le gusta un mismo chico, hay rivalidad entre ellas. Yo creo que los chicos valoran más la amistad que una chica. Las chicas valoramos más un chico que la amistad (G4-A1, inmigrada).*

*Los chicos no competimos entre nosotros por una mujer (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Las chicas compiten entre ellas para ser más que la otra. Con los chicos, no... si no son amigos vas a intentar ser más que él, pero*

*si son amigos, les va a dar lo mismo y no van a competir. Entre los chicos se da la competencia más cuando se caen mal (G4-A1, inmigrada).*

*Los chicos no dan tantas vueltas a un mismo problema y enseguida lo solucionan (G4-A3, autóctona).*

*Es que las chicas son muy rencorosas (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Las chicas se toman todo más a pecho, se comen más la cabeza (G4-O3, autóctono).*

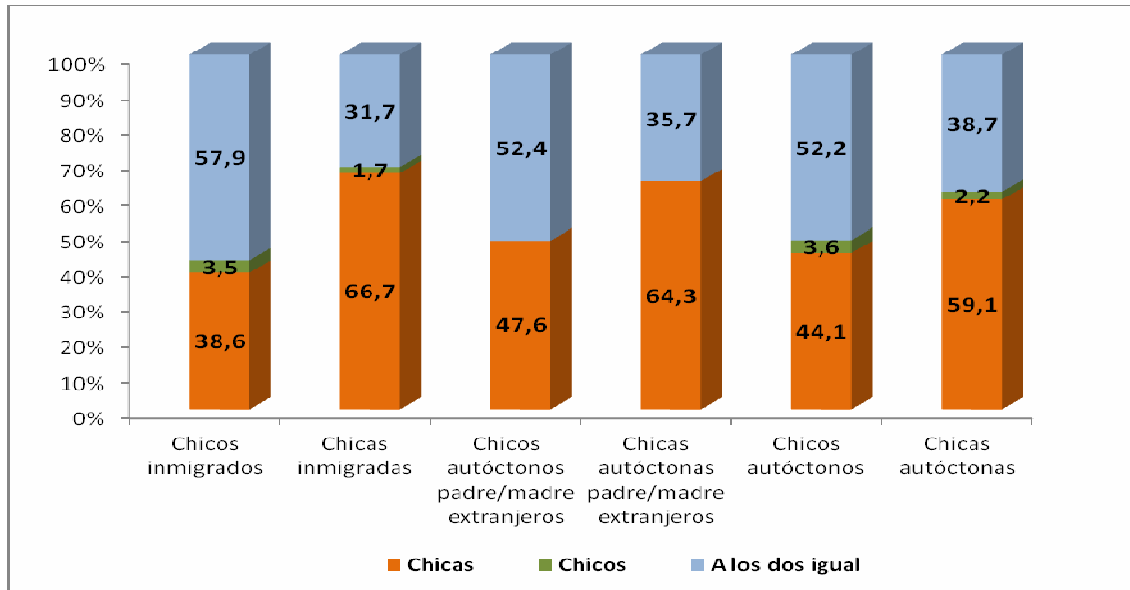
*Hay chicas a las que tú crees que les caes bien y luego te enteras que están hablando mal de ti a tus espaldas (G4-A6, inmigrada).*

Una parte de estos testimonios resultan ilustrativos de las respuestas dadas por los adolescentes en los cuestionarios. Según esas respuestas, entre quienes más señalaban que las envidias explican que las chicas se vean envueltas en conflictos se encontraban las propias chicas, de los tres grupos de origen<sup>144</sup>: autóctonas con padres extranjeros (64,3%), inmigradas (66,7%) y autóctonas (59,2%). En cada uno de los tres grupos de origen fueron más chicas que chicos quienes indicaron el factor de la envidia es más frecuente en las chicas como desencadenante de conflictos. Quizá esas percepciones revelen una realidad que valida los estereotipos circulantes entre los adolescentes. Los autóctonos varones en porcentajes similares, en cambio, indicaron que no se dan diferencias de género para que unos y otras se impliquen en conflictos debido a las envidias. Los chicos inmigrados fueron el grupo en el que, por un lado, hubo un menor porcentaje de chicos que indicaban que eran las chicas las que tienen problemas por las envidias y, por otro lado, se mostró el porcentaje más alto de quienes indicaban que estos sentimientos explicaban por igual los problemas de chicos y chicas, (gráfico 58).

---

<sup>144</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=.000$ ) y el grupo de inmigrados ( $p=.010$ ).

**Gráfico 58**  
**Quiénes tienen problemas por envidias, según grupos de origen y género**

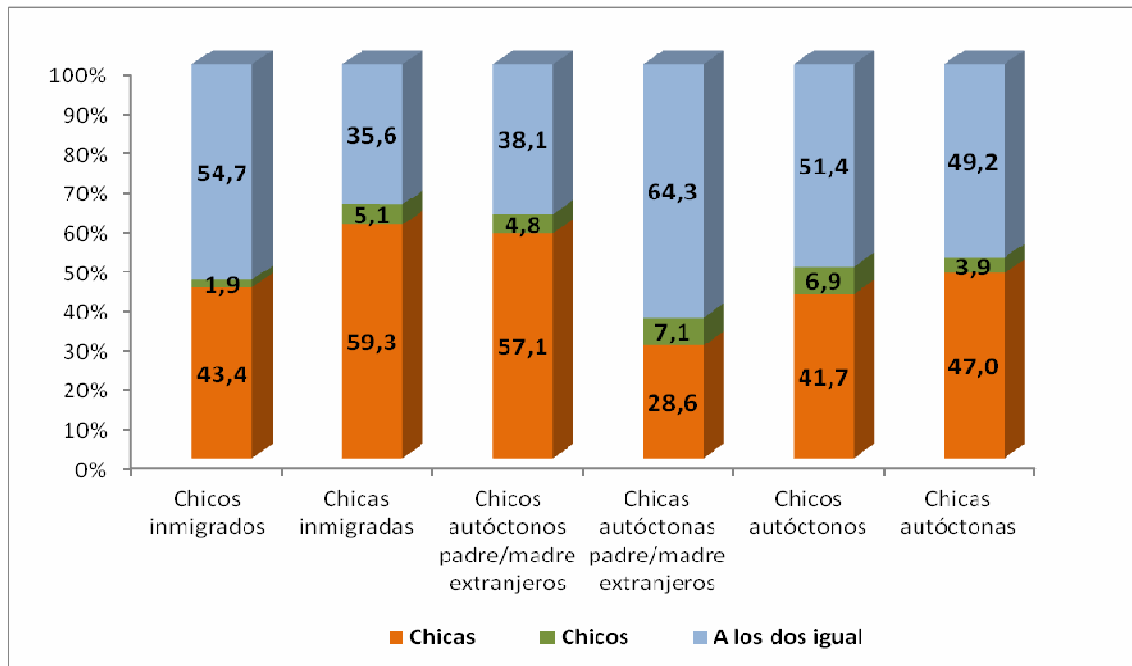


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Los rencores también fueron considerados por la mitad de nuestros entrevistados como sentimientos tanto masculinos como femeninos, que explican la implicación de ambos géneros por igual en los conflictos. Sin embargo, uno de cada cuatro de nuestros entrevistados indicó que eran elementos que concurrían a desencadenar conflictos en las chicas. Las diferencias en función del grupo de origen y el género mostraron a las chicas autóctonas con padres extranjeros con el porcentaje más alto de quienes consideraban que tanto chicas como chicos tenían problemas debido a los rencores. En congruencia, ellas también exhibieron el menor porcentaje de quienes consideraban que tales sentimientos explicaban los problemas que tenían las chicas. Tres de cada cinco chicas inmigradas y chicos autóctonos con padres extranjeros coincidieron al indicar que son las chicas quienes se implican en conflictos debido a los rencores. Entre aquellos pocos que indicaron que los rencores inciden más en los conflictos de los varones, estuvieron, en primer lugar, las chicas autóctonas con padres extranjeros (7,1%), luego los autóctonos (6,9%) y las chicas inmigradas (5,1%), (gráfico 59).



**Gráfico 59**  
**Quiénes tienen problemas por rencores, según grupos de origen y género**



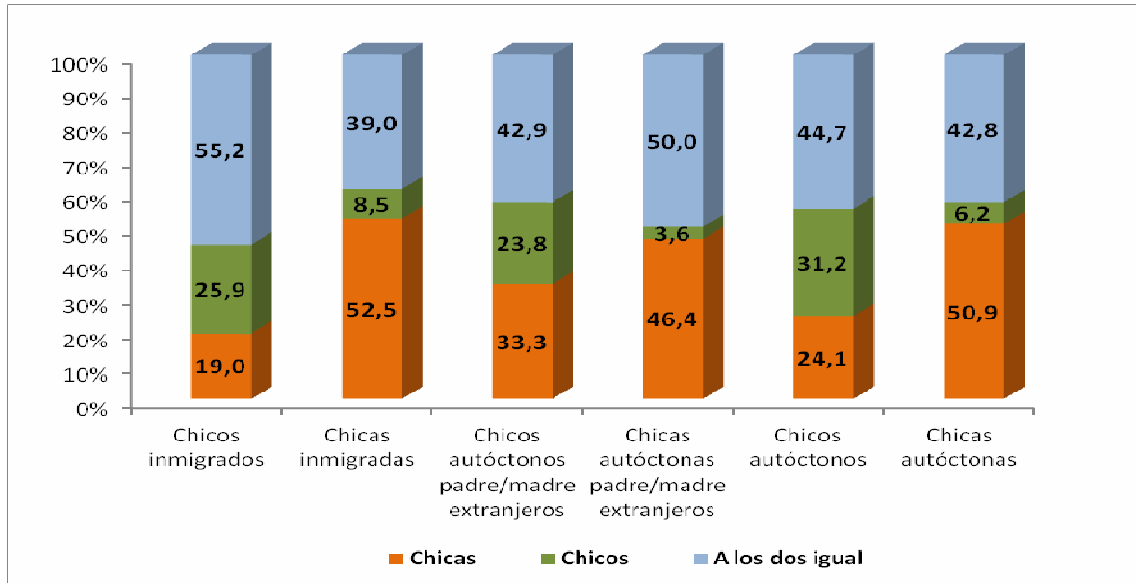
*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Las malas miradas fueron asignadas como explicación para mujeres y varones por igual por dos de cada cinco de nuestros entrevistados; otro sector, ligeramente por encima de la tercera parte, señaló que este factor incide más en los conflictos de las chicas. Al examinar las respuestas por grupos de origen<sup>145</sup>, en mayor medida eran las chicas, en los tres grupos de origen<sup>146</sup>, quienes señalaron que ellas se implican más en los conflictos debido a las malas miradas. Tal como ocurrió en la opción por las envidias como elemento más detonante en los conflictos de las chicas, en los tres grupos de origen, ellas eran mayormente portadoras de esta otra imagen, referida a las malas miradas: inmigradas (52,5%), autóctonas (50,9%) y autóctonas con padres extranjeros (46,4%). En el caso de los varones, quienes más señalaron las malas miradas como detonantes en los conflictos en los chicos fueron los autóctonos (31,2%), seguidos por los inmigrados (25,6%) y, finalmente, los autóctonos con padres extranjeros (23,8%). Entre quienes explicaron que tanto chicas como chicos tenían problemas debido a las malas miradas, destacaron los chicos inmigrados (55,2%) y las chicas autóctonas (50%), (gráfico 60).

<sup>145</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000) y el grupo de inmigrados (p=.000).

<sup>146</sup> Aunque de acuerdo a los resultados estadísticos, las diferencias de género eran significativas en el grupo de autóctonos e inmigrados.

**Gráfico 60**  
**Quiénes tienen problemas por las malas miradas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

El peso que, de acuerdo a las respuestas recabadas, las malas miradas tenían en el desencadenamiento de tensiones y conflictos en las relaciones entre pares pone de relieve que los adolescentes, como ha sido señalado en el marco teórico, se hallan pendientes de los reflejos que las percepciones de otros les transmiten. La prevalencia de actitudes en las que los sujetos expresan cercanías y distancias, aprobaciones y desaprobaciones del otro, afectan las dinámicas de relaciones entre pares en las aulas. En el caso particular de las relaciones entre pares de diferentes orígenes, las malas miradas han de aumentar las distancias entre los individuos y entre los grupos en razón de que son portadoras de la manera en que los pertenecientes al grupo dominante ven y valoran a las minorías. Sentirse mal mirados se convierte, para los miembros de los grupos de origen inmigrante, en detonante de tensiones en las relaciones. Detengámonos en el diálogo sostenido en un grupo de discusión, en el que resultaba elocuentemente expresado el peso de las malas miradas en las relaciones entre pares.

*Si te miran mal tú miras el doble de mal (G3-A1, autóctona).*

*Depende de la persona que mira mal, depende de cada persona. Hay gente que no te importa y que tú ni miras (G3-O4, inmigrado).*

*Si viene una chica nueva a la que no conoces, entonces la miras por curiosidad. Pero a lo mejor ella se lo puede tomar como que ya la estás mirando mal porque es extranjera (G3-A4, autóctona).*

*Te miro porque eres nueva y tal... y tú te piensas que es porque eres extranjera (G3-01, autóctono).*

*Viene un chico nuevo o una chica nueva y va otro y le mira con curiosidad y el chico, al pensar que le están mirando mal, se aparta. Y al final le cuesta hacer amigos porque se cierra a las personas que quieren ser amigos de él. Al sentirse marginado se cierra a las personas (G3-O2, inmigrado).*

*Depende un poco de cada persona. Hay gente que si les miras ya te has metido en un problema aunque no les mires mal, si los miras ya tienes un problema (G3-O1, autóctono).*

*Y puedes estarlo mirando sólo porque te gustaron sus zapatillas (G3-O4, inmigrado)*

*A esos ya no los puedes ni mirar, porque ya se creen que estás pensando mal de ellos. Los miras y vienen y dicen: ‘eh... ¿qué me estás mirando?’ Y tú sólo estabas mirando porque te gustan sus playeras (G3-A5, inmigrada).*

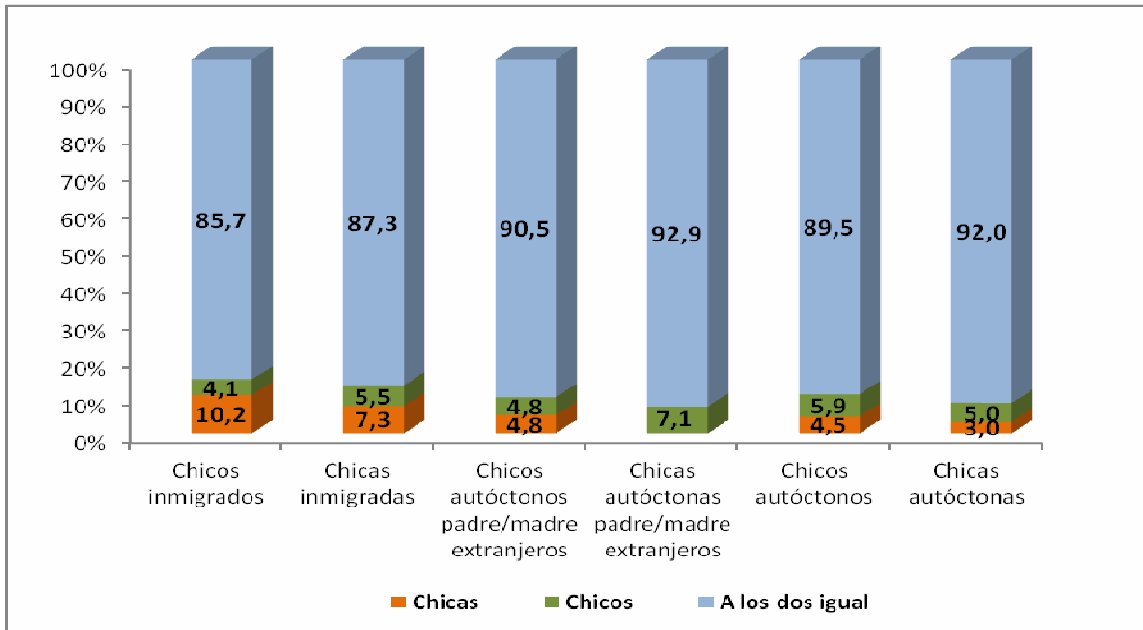
Si bien comportamientos y actitudes referidas por chicos y chicas que participaron en los grupos de discusión abordan hechos concretos, resulta compleja la interpretación de algunos de estos testimonios que podrían aludir a formas encubiertas de rechazo y discriminación. De allí que las malas miradas tengan connotaciones distintas según quien las dirige y aquel que las recibe, tal como se anotó en una intervención (G3-O4). Importa destacar, entonces, no sólo la carga que puede llevar la mirada que se dirige sino la lectura que de esa mirada hace quien es objeto de la mirada, porque ambos sentidos pueden coincidir o no. Como el diálogo revela, las miradas pueden ser bien o mal interpretadas y, claro está, con cierta frecuencia son vividas por un sector de jóvenes y de personas de origen inmigrante, o de distinto origen social, como desprecio, rechazo y discriminación racial.

Interesa particularmente prestar atención a las formas en las que los adolescentes viven esas experiencias y a los significados que asignan a las miradas de las que son objeto. En el ámbito educativo, es posible que existan contextos de “alta sensibilidad” frente a la inmigración, como ha ocurrido en diversos momentos en algunos sectores de la sociedad española. En el capítulo anterior, los testimonios de entrevistados del grupo de inmigrados indican que el profesorado mismo resulta portador de actitudes de resistencia ante la inmigración. Ese escenario vive probablemente bajo un clima generador de tensiones en las relaciones entre los grupos. Son elementos concurrentes a agravar las condiciones en las que transcurren esos comportamientos, que el sistema educativo ofrezca al alumnado la idea de una escuela homogénea y que el profesorado tienda a reforzar, bajo un discurso de igualdad, el ocultamiento de las diferencias culturales y sociales, con el ánimo de ahuyentar el riesgo de conductas discriminatorias que, sin embargo, están presentes en las relaciones entre el alumnado.

Las creencias religiosas como motivo de conflictos entre pares en el aula fueron señaladas por una amplia mayoría (90,5%) de nuestros entrevistados, para quienes explica por igual los conflictos de chicas y de chicos. Con atención a las diferencias en las percepciones según grupos de origen y de género, debe destacarse que las chicas autóctonas como las autóctonas con padres extranjeros, en porcentajes similares (92% y

92,9% respectivamente) creían que chicos y chicas por igual podían tener problemas en razón de creencias religiosas. Entre quienes consideraban que son más bien las chicas para quienes tiene significación este motivo, se hallaban chicos (10,2%) y chicas (7,3%) inmigradas. Las chicas autóctonas con padres extranjeros (7,1%), en mayor proporción que sus pares de otros grupos, indicaron que son los chicos quienes suelen tener problemas por las cuestiones religiosas (gráfico 61).

**Gráfico 61**  
**Quiénes tienen problemas por creencias religiosas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

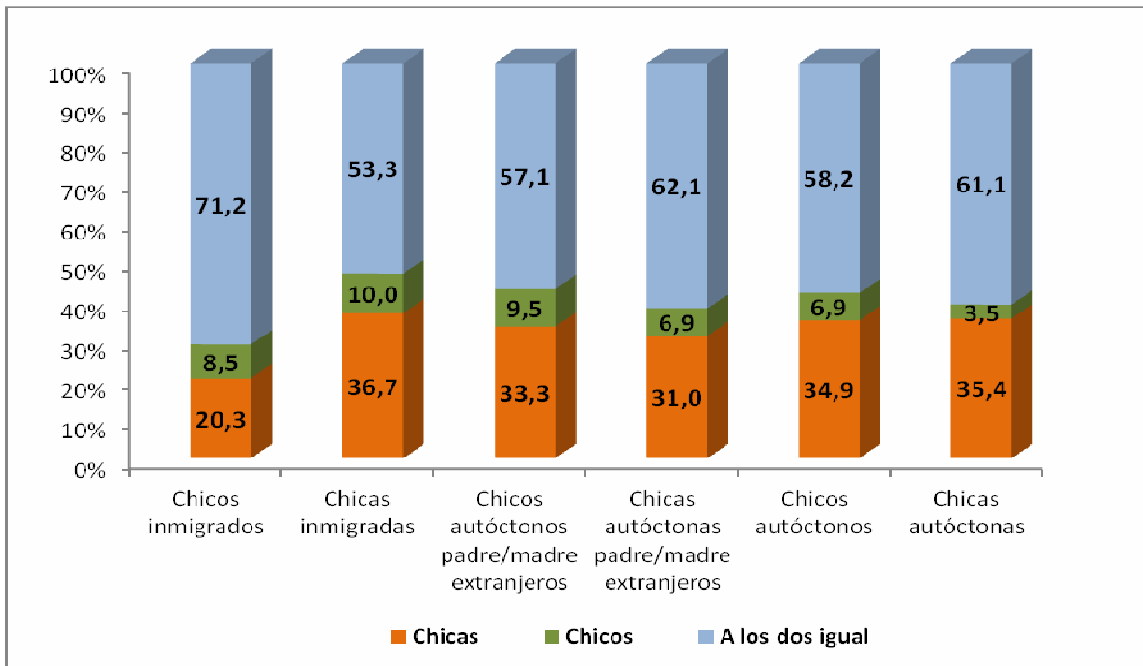
Otros tres motivos, relaciones sentimentales, ideas políticas y necesidad de ser foco de atención, se hallan notoriamente vinculados a las diferentes percepciones de género y ponen en relieve estereotipos que fluyen en el entorno de las relaciones entre adolescentes. Uno de cada seis de nuestros entrevistados consideró que chicos y chicas por igual tienen problemas relacionados con los noviazgos; otra tercera parte indicó que eran las chicas quienes más se implicaban en problemas por este motivo. En cambio, problemas derivados de las discrepancias en las ideas políticas fue señalado como motivo de conflicto, en los dos por igual, por casi dos terceras partes de nuestros entrevistados; otra tercera parte del total señalaron que este motivo explicaba más los problemas en los chicos. Alrededor de la mitad de nuestros entrevistados creían que los problemas debido a querer convertirse en centro de atención se dan por igual en chicos y en chicas. Sin embargo, casi otra tercera parte creían que este motivo explicaba más los problemas en chicos y cerca de uno de cada cinco adolescentes entrevistados pensaban que influía más en conflictos de las chicas.

Dos de los grupos de origen, autóctonos y autóctonos con padres extranjeros, coincidían en sus percepciones al señalar que quienes se implican en conflictos debido a situaciones sentimentales eran chicos y chicas por igual. En ambos grupos fue ligeramente mayor el porcentaje de chicas que eligieron esta opción. En primer lugar, se

hallaron las autóctonas con padres extranjeros (62,1%), frente a un menor porcentaje de sus pares varones (57,1%). En segundo lugar, tratándose de los autóctonos, existía una menor distancia entre las chicas (61,1%) y los chicos (58,2%) que creían que ambos podían tener problemas por esos motivos. Paralelamente, una tercera parte tanto de chicas como de chicos de ambos grupos de origen creían que eran las chicas quienes más tenían problemas por motivos concernientes a los noviazgos (gráfico 62).

No obstante los datos reseñados, el porcentaje más alto entre los grupos que eligieron la opción de que ambos por igual tienen problemas en razón de los noviazgos, correspondió a los chicos inmigrados (71,2%), más que sus pares mujeres (53,3%). En correspondencia, según las chicas inmigradas (36,7%), y en menor porcentaje los chicos inmigrados (20,3%), consideraban que más chicas tienen problemas por motivos relacionados con los noviazgos. Un pequeño sector de chicas inmigradas (10%), de chicos autóctonos con uno o dos padres extranjeros (9,5%) y de chicos inmigrados (8,5%), consideraba en cambio que eran los varones quienes tenían más problemas por los noviazgos (gráfico 62).

**Gráfico 62**  
**Quiénes tienen problemas por novios/as, según grupos de origen y género**

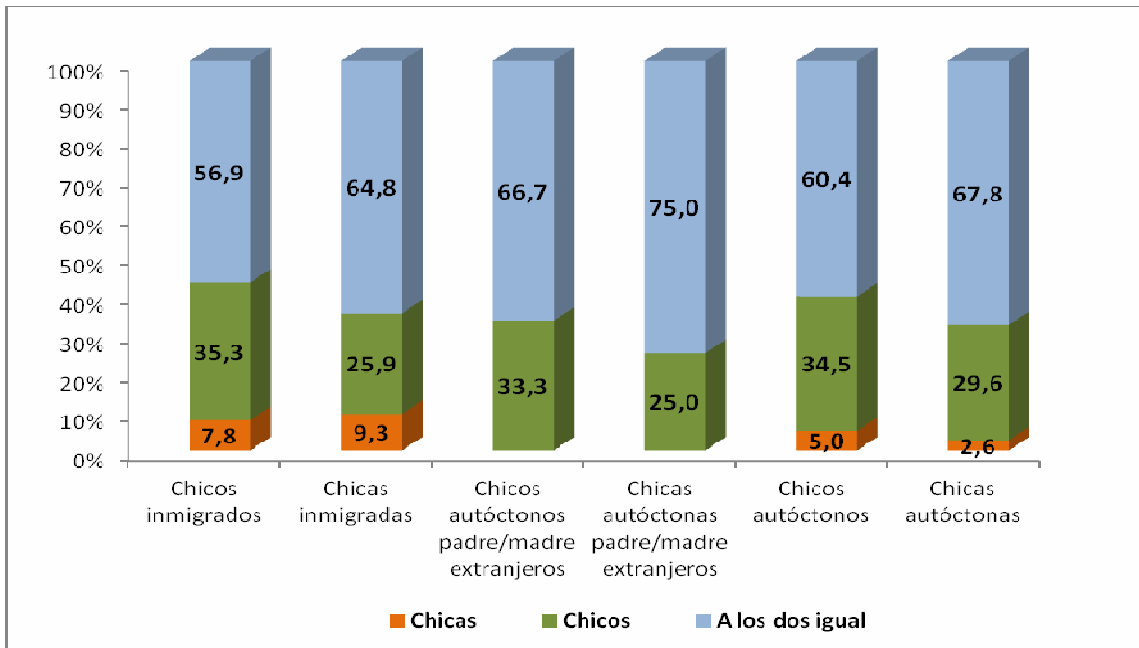


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Las divergencias por ideas políticas, como explicación de problemas en chicos y chicas por igual, fueron elegidas por casi dos terceras partes de nuestros entrevistados; otra tercera parte se inclinó por señalar una tendencia mayor entre los varones para implicarse en problemas debido a este motivo. Al incorporar la variable de grupos de origen y género, resultaron más las chicas autóctonas con padres extranjeros (75%) quienes consideraron que este motivo explica los problemas tanto en chicos como en chicas. Los varones en los tres grupos de origen, en mayores porcentajes –la tercera parte de ellos– que sus pares mujeres –la cuarta parte de ellas–, manifestaron en sus respuestas

ser portadores de una visión masculinizada: son los chicos quienes más se implican en problemas por asuntos políticos. En el grupo de inmigrados resulta de interés notar que tanto para un sector de las chicas (9,3%) como para los chicos (7,8%) las discrepancias en opiniones políticas también explican los problemas entre las chicas (gráfico 63).

**Gráfico 63**  
**Quiénes tienen problemas por ideas políticas, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

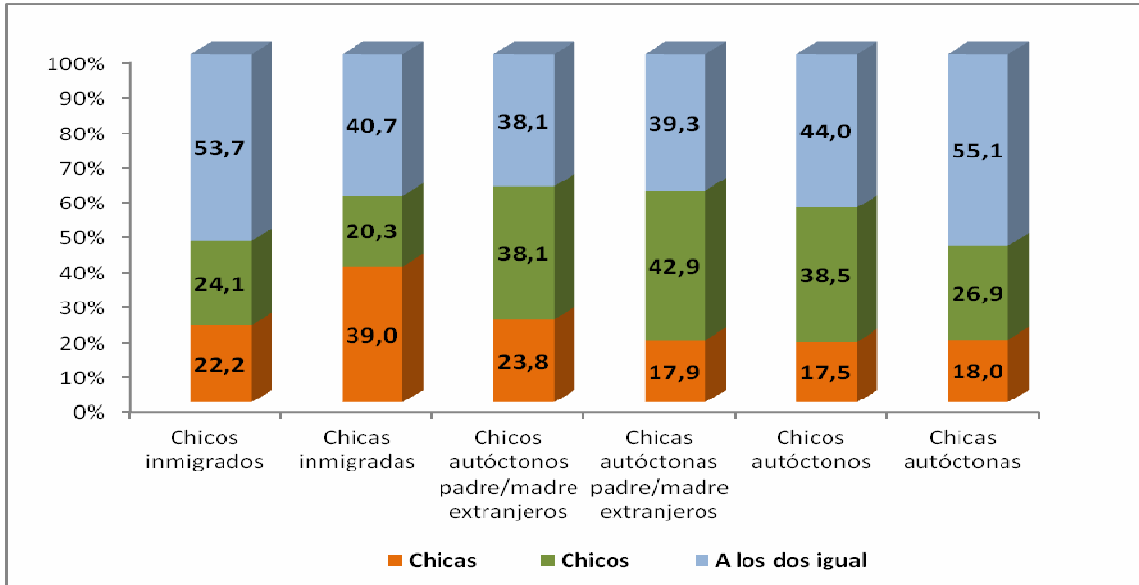
Según alrededor de la mitad de nuestros entrevistados, el deseo o la necesidad de constituirse en el centro de atención incide de la misma manera en chicos y chicas a la hora de tener problemas. Más que un motivo se trataría de un recurso del que se echa mano con el objetivo de contar con la atención del grupo. Otra tercera parte de nuestros entrevistados consideraban que era un recurso más usado por los varones. Alrededor de una quinta parte del conjunto de participantes en el estudio indicaron que eran las chicas las que más problemas tenían por llamar la atención entre el grupo de pares.

Examinemos las diferencias según grupos de origen y género<sup>147</sup>. Los porcentajes más altos entre quienes consideraban que tanto chicas como chicos buscaban tener problemas para constituirse en centro de atención correspondieron a las chicas autóctonas (55,1%) y a los chicos inmigrados (53,7%). Entre quienes consideraban que este recurso de implicarse en conflictos para ser centro de atención era fundamentalmente un comportamiento masculino, se hallaron en porcentajes similares los chicos autóctonos (38,5%) y los autóctonos con padres extranjeros (38,1%). En cambio, el porcentaje más alto de esta opción correspondió a las chicas autóctonas con padres extranjeros (42,3%). Que las chicas recurren a implicarse en problemas para convertirse en atención de sus

<sup>147</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000).

pares, fue compartido en porcentajes similares por chicas autóctonas (18%), chicos autóctonos (17,5%), y chicas autóctonas con padres extranjeros (17,9). Esa misma percepción fue algo mayor entre los chicos autóctonos con padres extranjeros (23,8%) y los chicos inmigrados (22,2%). El porcentaje más alto entre quienes consideraban que las chicas eran las que más echaban mano a este recurso para convertirse en el centro de atención correspondió a las chicas inmigradas (39%), (gráfico 64).

**Gráfico 64**  
**Quiénes tienen problemas para llamar la atención, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Los resultados examinados muestran un complejo escenario de percepciones en torno a los factores que influyen en la implicación de chicas y de chicos en problemas entre pares en el aula. Las imágenes sociales respecto de los motivos por los que unas y otros se implican en problemas en las relaciones entre pares muestran, de un lado, cierta tendencia a representar estereotipadamente formas de ser de chicas y de chicos. De otro lado, aunque algunas imágenes correspondan a concepciones tradicionales que sitúan a chicas y chicos en lugares diferentes en cuanto a estilos de relación, se ha constatado la presencia de otras imágenes, que revelan un proceso de cambios ambiguos en las posiciones adoptadas por unas y otros.

El panorama, a la luz de los integrantes de esta escuela diversa, muestra una gama de gradaciones y matices, respecto a varios temas relevantes, para cuya interpretación este trabajo no cuenta con elementos suficientes. Entre otros asuntos, ese es el caso de la dicotomía entre imágenes tradicionales e imágenes de cambio en la representación de los géneros. Al examinarse las respuestas, en ciertas ocasiones los portadores de imágenes distantes de las tradicionales parecieron ser chicas y chicos inmigrados, mientras que en otras respuestas esas imágenes parecían corresponder especialmente a las percepciones de los autóctonos con uno o dos padres extranjeros. Sin duda, los hallazgos reseñados deben servir de base para que otros trabajos profundicen en este y otros temas centrales del objeto estudiado.

Por último, debe subrayarse la gravedad del hecho de que, en el plano de las relaciones entre pares en el aula, se haya constatado la existencia de justificaciones al hecho de que los jóvenes se impliquen en determinados conflictos –que, como se sabe, pueden acompañarse de la agresión y la violencia– en función de su posición de género. Como se señaló antes en este trabajo, que las percepciones estereotípicas asignen a hombres y mujeres determinados roles y valores, especialmente en torno a los conflictos, puede servir de trasfondo para la ejecución de la violencia de género.



## CAPITULO 9

# RESOLVER CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS EN EL AULA

La resolución de conflictos entre pares en el aula durante la adolescencia supone poner a prueba las competencias emocionales y cognitivas adquiridas. De acuerdo a lo que se ha señalado en el marco teórico, el conflicto no debe ser entendido desde una perspectiva negativa. El conflicto no es el problema. El problema surge cuando los implicados en el conflicto no cuentan con las habilidades ni los recursos para enfrentarlo. En este capítulo se abordará el examen de las respuestas de chicos y chicas de distintos grupos de origen acerca de las formas más frecuentes usadas para la resolución de los conflictos a los que se ven expuestos cotidianamente, las personas a las que recurren para solicitar apoyo con el fin de encarar aquellos problemas que escapan a su control y, por último, sus valoraciones acerca de los programas de convivencia puestos en práctica en los centros educativos.

### 9.1. FORMAS FRECUENTES DE RESOLVER CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS

El diálogo, la mediación, la búsqueda grupal de soluciones y el rechazo a la violencia son recursos legítimos para la resolución de conflictos, que se hallan presentes en las respuestas elegidas por los adolescentes que participaron en el estudio. El diálogo era el recurso privilegiado para resolver conflictos por tres de cada cinco adolescentes, según los resultados de conjunto del estudio cuantitativo entre adolescentes. La mayoría de chicas (79,6%) y de chicos (70,4%) (gráfico 65) eligieron el diálogo como el primer recurso al que se debía echar mano para hacer frente a los conflictos, y también en particular lo que hacen ante problemas entre compañeros para ayudarles a resolverlos: chicas (65,1%) y chicos (53,7%) (gráfico 66). En el debate sostenido en un grupo de discusión, apareció que la estrategia de uso del diálogo para acercar posiciones –un medio para comprender los componentes del conflicto e indagar alternativas de solución– enfrenta algunos límites:

*Todo el mundo se entiende hablando. Primero hay que escuchar... si tú no escuchas, no se puede resolver ningún problema (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Eso es muy bonito [el diálogo como estrategia de resolución de conflictos], pero hay gente que no quiere hablar, ¿qué puedes hacer? (G4-A1, inmigrada).*

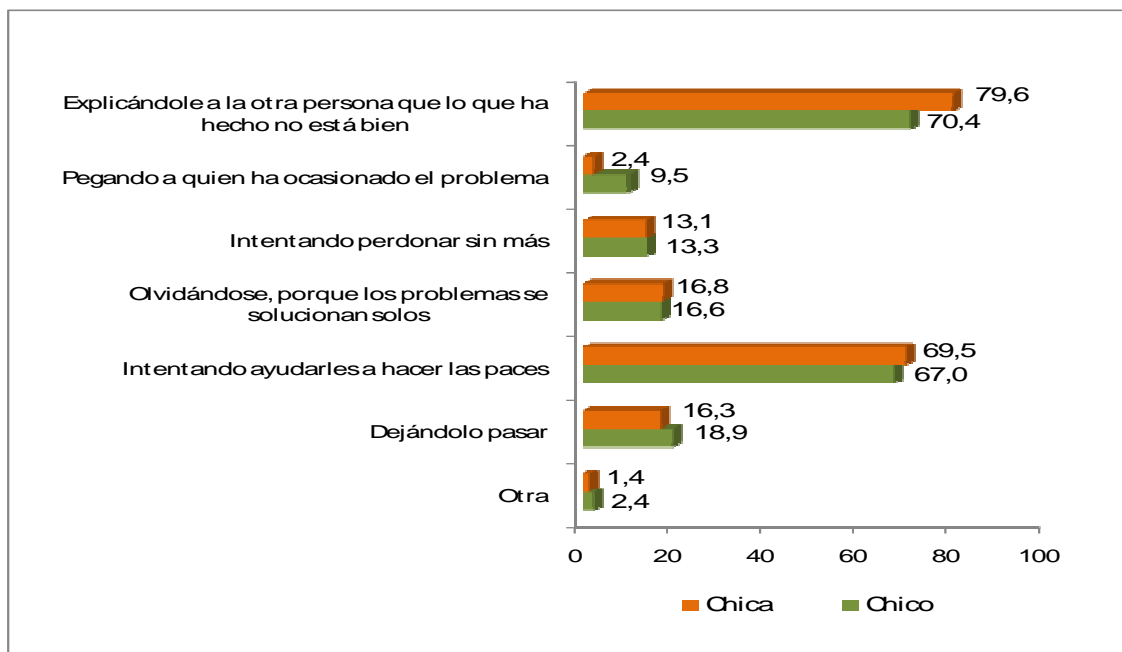
*Si es entre muy amigos se soluciona hablando, si es que no son amigos, difícil (G4-O4, autóctono).*

En segundo lugar, nuestros entrevistados privilegiaron la mediación para ayudar a las personas en conflicto a encontrar una solución. Aquellos que dijeron intervenir para pedir la colaboración de los amigos y amigas a fin de ayudar a compañeros en conflicto,

resultaron ser más chicas (36,6%) que chicos (31,6%). Alrededor de la tercera parte de ellos (31,4%) y ellas (31,8%) indicaron que hablaban con la persona identificada como responsable de haber ocasionado el problema (gráfico 66).

La mediación se planteaba como forma de acercar las posiciones entre las personas en confrontación y ayudarles a conseguir la reconciliación para recuperar el equilibrio de la relación. Algo más de dos terceras partes de los adolescentes que participaron en el estudio consideraban que debían cumplir un rol mediador en los conflictos entre compañeros, en una actitud de colaboración con los otros. También en esta entrada al tema resultó ligeramente mayor el porcentaje de chicas (69,5%) que el de chicos (67%) que eligieron la opción “intentando ayudarles a hacer las paces” (gráfico 65).

**Gráfico 65**  
**La mejor manera de afrontar problemas entre compañeros<sup>148</sup>, según género**

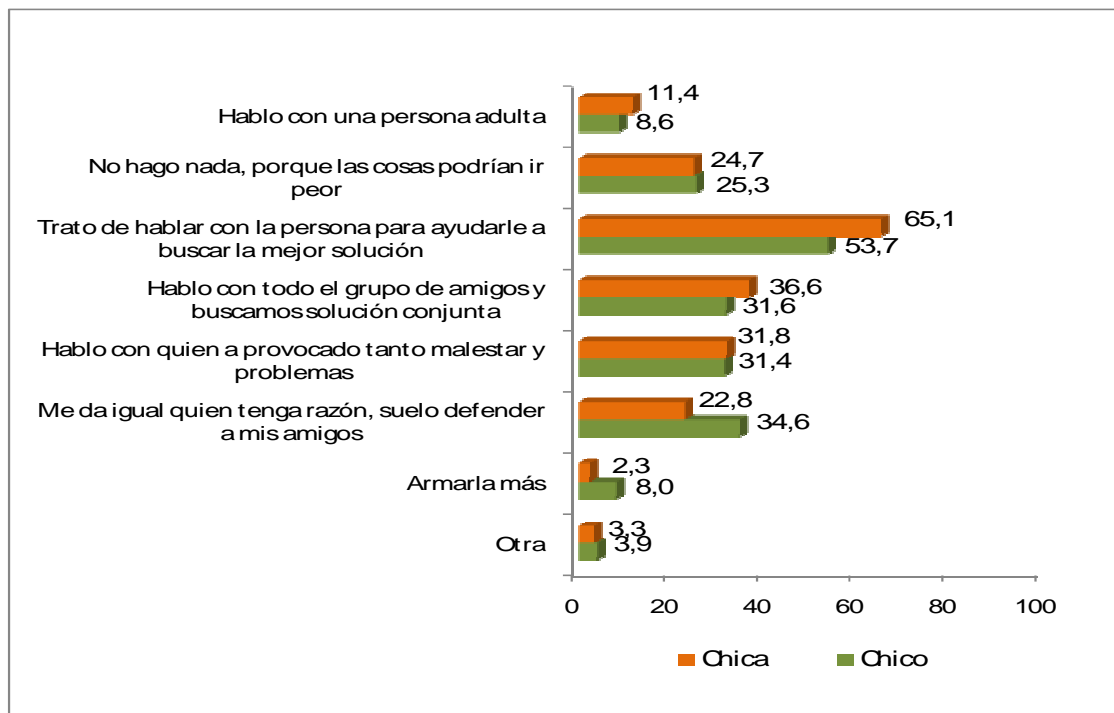


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

“Intentando ayudarles a hacer las paces” expresa el deseo de ensayar la conciliación entre las partes, a través de cierta comprensión del problema, sin tomar partido por una de las partes implicadas. En esta perspectiva, lo que interesa más es contribuir a restaurar las condiciones de convivencia, con el objetivo adicional de favorecer el bienestar de las personas involucradas en el conflicto. En este tipo de opciones se hallan presentes valores como la empatía y la justicia, en razón de los cuales los sujetos hacen uso de su poder al servicio de un objetivo común (Muldoon, 1998).

<sup>148</sup> La pregunta en el cuestionario fue: ¿Cuál crees que es la mejor manera de afrontar un problema entre compañeros/as?

**Gráfico 66**  
**Formas de participación más frecuentes ante problemas<sup>149</sup> entre compañeros, según género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Para la mayoría de los adolescentes entrevistados, la violencia, como estrategia para resolver conflictos, no resultaba un medio legítimo al que creían que debían recurrir. No obstante, debe señalarse que entre quienes creían que era la mejor opción se encontraba un mayor porcentaje de chicos (9,5%) que de chicas (2,4%) de la muestra del estudio. Para otro sector de estudiantes entrevistados, la mejor respuesta era no prestar atención a los problemas, “dejarlos pasar”; esta opción apareció tanto entre chicos (18,9%) como entre chicas (16,3%), en proporciones semejantes. De manera similar, otro grupo de adolescentes entrevistados postulaban que el olvido es la mejor estrategia para encarar los problemas; esta respuesta fue compartida en porcentajes similares entre chicos (16,6%) y chicas (16,8%). Nos hallamos ante un sector no tan minoritario de estudiantes integrantes de la muestra, que preferían esquivar los conflictos, en lugar de intentar resolverlos (gráfico 65).

Cabe formular un par de hipótesis acerca de las representaciones adolescentes de un “deber ser” que pretende esquivar los conflictos. El no afrontamiento o la inactividad frente a los conflictos revela un escaso interés en la búsqueda de soluciones pero, probablemente, tiene en la base el temor y la inseguridad ocasionados por la ausencia de competencias cognitivas y emocionales, esto es, falta de asertividad, estima y confianza en sí mismo (Judson, 2000, p. 55; Cascón, 2000, p. 64). Resulta posible que tras estas opciones también haya, de una parte, una historia de experiencias negativas en el

<sup>149</sup> La pregunta en el cuestionario fue: ¿Qué haces cuando sabes que hay un problema entre compañeros/as?

afrontamiento de los conflictos, que se traduce en la escasa disposición subsistente para la negociación, y, de otra parte, cierta conciencia respecto de la falta de tolerancia propia y de la de los demás. En definitiva, estas respuestas que, en una primera mirada, podrían interpretarse como negativas quizá envuelvan una forma de autocontrol del individuo frente a situaciones que considera límite, más allá de sus posibilidades, y entonces prefiere depositar su esperanza en que el paso del tiempo mejore la situación.

Prestemos atención a las diferencias entre las percepciones de nuestros entrevistados acerca de aquello que indicaban hacer ante los problemas entre compañeros en el aula, en función de los grupos de origen. La mayoritaria opción del diálogo, al elegir en primer lugar, como recurso para ayudar a quien se hallaba en problemas mostró la mayor preponderancia entre el grupo de los autóctonos con padres extranjeros (56,9%), seguido en proporciones muy similares por el de inmigrados (40%) y el de autóctonos (39%). Entre aquellos que eligieron como recurso la búsqueda de apoyo en el grupo de amigos, para intentar encontrar una solución a los problemas, el porcentaje más alto correspondió a los autóctonos (15,7%), seguidos por los inmigrados (9,2%) y los autóctonos con padres extranjeros (7,8%). Quienes prefirieron el inmovilismo ante los problemas entre compañeros se hallaban mayormente en el grupo de inmigrados (19,2%), seguido por los autóctonos (14%) y los autóctonos con padres extranjeros (11,8%), (tabla 33).

**Tabla 33**  
**Formas de participación más frecuentes ante problemas entre compañeros, en primer lugar, según grupos de origen**

Primer lugar	Grupo de origen			Total
	Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Hablo con una persona adulta	2 3,9%	53 4,3%	5 4,2%	60 4,3%
No hago nada, porque las cosas podrían ir peor	6 11,8%	172 14,0%	23 19,2%	201 14,4%
Trato de hablar con la persona para ayudarle a buscar la mejor solución	29 56,9%	479 39,0%	48 40,0%	556 39,7%
Hablo con todo el grupo de amigos/as y buscamos una solución conjunta	4 7,8%	193 15,7%	11 9,2%	208 14,9%
Hablo con quien ha provocado tanto malestar y problemas	3 5,9%	120 9,8%	16 13,3%	139 9,9%
Me da igual quien tenga razón, suelo defender a mis amigos/as	5 9,8%	172 14,0%	15 12,5%	192 13,7%
Armarla más	1 2,0%	20 1,6%	0 ,0%	21 1,5%
Otra	1 2,0%	19 1,5%	2 1,7%	22 1,6%
Total 100% N =	51	1228	120	1399

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Entre las opciones en segundo lugar de preferencias, el recurrir a las amistades para encontrar conjuntamente una solución al problema entre compañeros encontró su mayor porcentaje entre el grupo de autóctonos con padres extranjeros (27,5%), luego el grupo de inmigrados (23,1%) y, finalmente, los autóctonos (18,8%). El diálogo como recurso fue una opción elegida en segundo lugar por uno de cada cinco de nuestros entrevistados en cada grupo de origen, (tabla 34).

**Tabla 34**  
**Formas de participación más frecuentes ante problemas entre compañeros, en segundo lugar, según grupos de origen**

Segundo lugar	Grupo de origen			Total
	Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Hablo con una persona adulta	3 5,9%	69 5,7%	6 5,1%	78 5,7%
No hago nada, porque las cosas podrían ir peor	3 5,9%	142 11,7%	10 8,5%	155 11,2%
Trato de hablar con la persona para ayudarle a buscar la mejor solución	11 21,6%	243 20,1%	24 20,5%	278 20,2%
Hablo con todo el grupo de amigos/as y buscamos una solución conjunta	14 27,5%	228 18,8%	27 23,1%	269 19,5%
Hablo con quien ha provocado tanto malestar y problemas	8 15,7%	271 22,4%	23 19,7%	302 21,9%
Me da igual quien tenga razón, suelo defender a mis amigos/as	8 15,7%	186 15,4%	17 14,5%	211 15,3%
Armarla más	3 5,9%	43 3,6%	6 5,1%	52 3,8%
Otra	1 2,0%	28 2,3%	4 3,4%	33 2,4%
Total 100% N =	51	1210	117	1378

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al examinar en conjunto, según grupos de origen y género, las respuestas elegidas en primer y en segundo lugar, acerca de aquello que hacían cuando compañeros en el aula se hallaban en problemas, el porcentaje más alto de quienes optaban por el diálogo como recurso se halló entre el grupo de autóctonos con padres extranjeros, algo más entre los chicos (85,7%) que entre las chicas (75,9%). En cambio en los otros dos grupos de origen, en porcentajes similares por género, el diálogo era elegido por chicas autóctonas (64,5%) e inmigradas (65%), por chicos autóctonos (52,8%) e inmigrados (55%), (tabla 35).

**Tabla 35**  
**Formas de participación más frecuentes ante problemas entre compañeros, según grupos de origen y género**

	Autóctonos con padres extranjeros				Autóctonos				Inmigrados			
	Género											
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Hablo con una persona adulta	4,8	1	13,8	4	8,6	53	11,4	69	8,3	5	10,0	6
No hago nada porque las cosas podrían ir peor	4,8	1	27,6	8	26,0	160	24,3	147	26,7	16	28,3	17
Trato de hablar con la persona para ayudarle a buscar la mejor solución	85,7	18	75,9	22	52,8	325	64,5	391	55,0	33	65,0	39
Hablo con todo el grupo de amigos/as y buscamos una solución conjunta	47,6	10	24,1	7	30,5	188	38,3	232	36,7	22	26,7	16
Hablo con quien ha provocado tanto malestar y problemas	19,0	4	24,1	7	32,3	199	31,5	191	26,7	16	38,3	23
Me da igual quien tenga razón, suelo defender a mis amigos/as	23,8	5	24,1	7	35,4	218	22,4	136	28,3	17	25,0	15
Armarla más	14,3	3	3,4	1	7,5	46	2,5	15	10,0	6	,0	0
Otra	,0	0	3,4	1	4,1	25	3,1	9	3,3	2	5,0	3
Total 200% N =		42		58		1214		1190		117		119

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

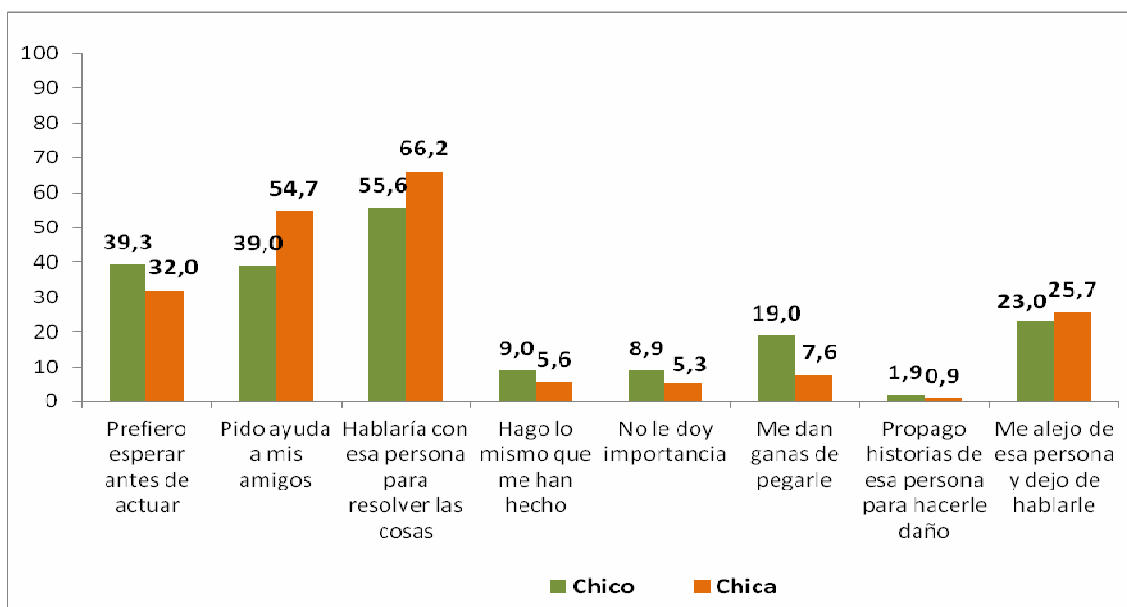
Adoptar el rol de intermediación entre nuestros entrevistados fue una preferencia elegida en proporciones similares por chicos (32,3%) y chicas (31,5%) autóctonos. En los otros dos grupos de origen fue mayor el porcentaje de chicas que de chicos que optaron por hablar con la persona causante del problema entre compañeros: las chicas inmigradas (38,3%), en mayor medida que sus pares varones (26,7%), y las chicas autóctonas con padres extranjeros (24,1%), algo más que sus pares varones (19%), (tabla 35).

Con relación a las actuaciones que ellas y ellos siguen al resultar implicados directamente en un conflicto con otra persona, algunas de las estrategias utilizadas corresponden a las actitudes adoptadas frente a los problemas de los otros. La mayoría de los adolescentes que participaron en el estudio –en un porcentaje mayor de chicas (66,2%) que de chicos (55,6%)– dijeron elegir el diálogo, en primera instancia, para resolver problemas en los que se hallen personalmente involucrados. Un sector importante de nuestros entrevistados, más numeroso entre las chicas (54,7%) que entre los chicos (39%), indicó solicitar la ayuda de su grupo de amistades para afrontar el conflicto. Uno de cada cuatro entrevistados, sin diferencias según género, decía tomar

distancia de la persona con la que tenía algún problema. Finalmente, 19% de chicos y 7,6% de chicas manifestaron deseos de adoptar una respuesta violenta frente a la persona con la que tenían problemas al elegir la opción *me dan ganas de pegarle* (gráfico 67).

Esas últimas respuestas resultan indicativas del impacto socio-emocional que algunos conflictos pueden llegar a producir en el individuo, conduciéndolo a responder con comportamientos agresivos, opción que también se exagera con la falta de recursos para el afrontamiento de los conflictos. Los patrones de género examinados en otros estudios dan cuenta de que las adolescentes recurren menos a la violencia y resultan más dispuestas al diálogo y la mediación como forma de resolución de conflictos en el ámbito educativo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004, p. 144). Sin embargo, al mismo tiempo, debe destacarse que en nuestro trabajo un porcentaje mayor de chicos (39,3%) que de chicas (32%) indicaba que ante los problemas prefieren evitar conductas precipitadas. Alrededor de uno de cada cuatro adolescentes entrevistados, sin diferencias relevantes según el género (chicas: 25,7% y chicos: 23%) preferían el alejamiento de aquella persona con la que habían tenido el conflicto, (gráfico 67).

**Gráfico 67**  
**Formas de resolver conflictos con otros, según género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Si se toma en conjunto las respuestas en primer lugar para examinar por grupos de origen las opciones referidas a aquello que nuestros entrevistados hacen cuando tienen un problema con otra persona, encontramos que en los dos grupos de autóctonos, los nacidos en España con padres extranjeros y los autóctonos, se compartía el siguiente orden de preferencias: en primer lugar, el diálogo para resolver el problema, en segundo lugar, la búsqueda de apoyo en las amistades y, por último, la prudencia de la espera para decidir la mejor forma de actuación. En cambio, los chicos inmigrados elegían en primer lugar el diálogo pero seguido de la espera antes que la precipitación en el actuar. Recurrir al grupo de amistades se hallaba en tercer lugar, en un porcentaje menor (13,6%) al encontrado entre los autóctonos con padres extranjeros (25,5%) y entre los autóctonos

(22,9%), (tabla 36). Acerca de este dato se puede formular una hipótesis que lo explique en razón de la carencia de redes de amistad entre chicos y chicas inmigrados, que ha sido demostrada en los resultados de un estudio de redes en el ámbito escolar, citado en nuestro marco teórico (Fernández, Gaete y Terrén, 2008).

**Tabla 36**  
**Formas de resolver conflictos con otros, en primer lugar, según grupos de origen**

Primer lugar	Grupo de origen			Total
	Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Prefiero esperar antes de actuar	12 23,5%	247 20,2%	32 27,1%	291 20,9%
Pido ayuda a mis amigos/as	13 25,5%	280 22,9%	16 13,6%	309 22,2%
Hablaría con esa persona para resolver las cosas	15 29,4%	502 41,0%	40 33,9%	557 40,0%
Hago lo mismo que me han hecho	2 3,9%	35 2,9%	6 5,1%	43 3,1%
No le doy importancia	2 3,9%	28 2,3%	8 6,8%	38 2,7%
Me dan ganas de pegarle	3 5,9%	61 5,0%	6 5,1%	70 5,0%
Propago historias de esa persona para hacerle daño	0 ,0%	5 ,4%	0 ,0%	5 ,4%
Me alejo de esa persona y dejo de hablarle	4 7,8%	61 5,0%	8 6,8%	73 5,2%
Otra	0 ,0%	6 ,5%	2 1,7%	8 ,6%
Total 100% N =	51	1225	118	1394

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En la elección, en segundo lugar de preferencias, de aquellos recursos que nuestros entrevistados utilizaban con el propósito de resolver los conflictos en los que se hallaban directamente implicados, destacaban, por orden de prioridad: recurrir a la búsqueda de apoyo en amigos y amigas, seguido por el diálogo como recurso privilegiado para resolver el conflicto, y la toma de distancia de la persona con la que se encontraban en problemas, (tabla 37).



**Tabla 37**  
**Formas de resolver conflictos con otros, en segundo lugar, según grupos de origen**

Segundo lugar	Grupo de origen			Total
	Autóctonos con padre/madre extranjeros	Autóctonos	Inmigrados	
Prefiero esperar antes de actuar	9 17,6%	180 14,9%	17 14,5%	206 15,0%
Pido ayuda a mis amigos/as	7 13,7%	316 26,2%	22 18,8%	345 25,1%
Hablaría con esa persona para resolver las cosas	15 29,4%	255 21,1%	20 17,1%	290 21,1%
Hago lo mismo que me han hecho	2 3,9%	47 3,9%	10 8,5%	59 4,3%
No le doy importancia	2 3,9%	52 4,3%	7 6,0%	61 4,4%
Me dan ganas de pegarle	5 9,8%	103 8,5%	10 8,5%	118 8,6%
Propago historias de esa persona para hacerle daño	0 ,0%	15 1,2%	0 ,0%	15 1,1%
Me alejo de esa persona y dejo de hablarle	11 21,6%	225 18,6%	29 24,8%	265 19,3%
Otra	0 ,0%	15 1,2%	2 1,7%	17 1,2%
Total 100% N =	51	1208	117	1376

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Dentro de cada grupo de origen, las diferencias de género vuelven a expresarse en el hecho de que ellas en porcentajes mayores que ellos privilegian el diálogo como forma de encarar conflictos con otros. El porcentaje más alto que elegía esta opción apareció entre las chicas autóctonas (67,3%) y las chicas autóctonas con padres extranjeros (65,5%) frente a sus respectivos pares varones autóctonos (56,4%) y los chicos autóctonos con padres extranjeros (52,4%). En el grupo de inmigrados, los porcentajes de esta opción eran menores pero las diferencias de género se mantenían: más chicas inmigradas (57,6%) que chicos inmigrados (44,1%) optaron por el diálogo, (tabla 38).

Respaldarse en la red de amistades para encontrar alguna solución al conflicto en el que se hallan implicados fue una respuesta que no mostró diferencias significativas entre géneros, tanto en los grupos de autóctonos con padres extranjeros (chicos: 38,1% y chicas: 37,9) como en los del grupo de inmigrados (chicos: 32,2% y chicas: 32,2%). La única distancia de género significativa apareció entre los autóctonos: un porcentaje mayor de chicas (58%) que de chicos (39,8%) indicaba que solían pedir ayuda a las amistades para encarar problemas con otra persona, (tabla 38).

**Tabla 38**  
**Formas de resolver conflictos con otros, según grupos de origen y género**

	Autóctonos con padres extranjeros				Autóctonos				Inmigrados			
	Género											
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Prefiero esperar antes de actuar	33,3	7	48,3	14	39,3	241	30,1	182	42,4	25	40,7	24
Pido ayuda a mis amigos/as	38,1	8	37,9	11	39,8	244	58,0	351	32,2	19	32,2	19
Hablaría con esa persona para resolver las cosas	52,4	11	65,5	19	56,4	346	67,3	407	44,1	26	57,6	34
Hago lo mismo que me han hecho	9,5	2	6,9	2	8,3	51	5,0	30	15,3	9	11,9	7
No le doy importancia	14,3	3	3,4	1	8,2	50	5,0	30	15,3	9	10,2	6
Me dan ganas de pegarle	23,8	5	6,9	2	18,8	115	7,6	46	18,6	11	8,5	5
Propago historias de esa persona para hacerle daño	,0	0	,0	0	2,1	13	1,0	6	,0	0	,0	0
Me alejo de esa persona y dejo de hablarle	28,6	6	31,0	9	22,3	137	24,5	148	28,8	17	3,9	20
Otra	,0	0	,0	0	2,6	16	,8	5	1,7	1	3,4	2
Total	200%											
N =		42		58		1213		1205		117		117

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Al analizar los resultados de conjunto destaca que, entre quienes manifestaron deseos de echar mano a la violencia para dirimir conflictos, el porcentaje de chicos más que dobló al de chicas. Asimismo, aparecen algunas diferencias relevantes al examinarse las respuestas por grupos de origen. En el grupo de autóctonos con padres extranjeros los varones casi cuadruplicaron a sus pares mujeres (chicos: 23,8% y chicas: 6,9%) al elegir la opción *me dan ganas de pegarle*, mientras que entre los autóctonos (chicos: 18,8% y chicas: 7,6%) y los del grupo de inmigrados (chicos: 18,6% y chicas: 8,5%) las diferencias de género llegaron al doble. Respecto a la estrategia de alejamiento de la persona con la que se tenía el conflicto, no surgieron diferencias significativas entre chicas (25,5%) y chicos autóctonos (22,3%), como entre chicas (31%) y chicos (28,3%) autóctonos con padres extranjeros; solo entre el grupo de inmigrados el porcentaje fue mayor entre las chicas (33,9%) que entre los chicos (28,8%) (tabla 38).

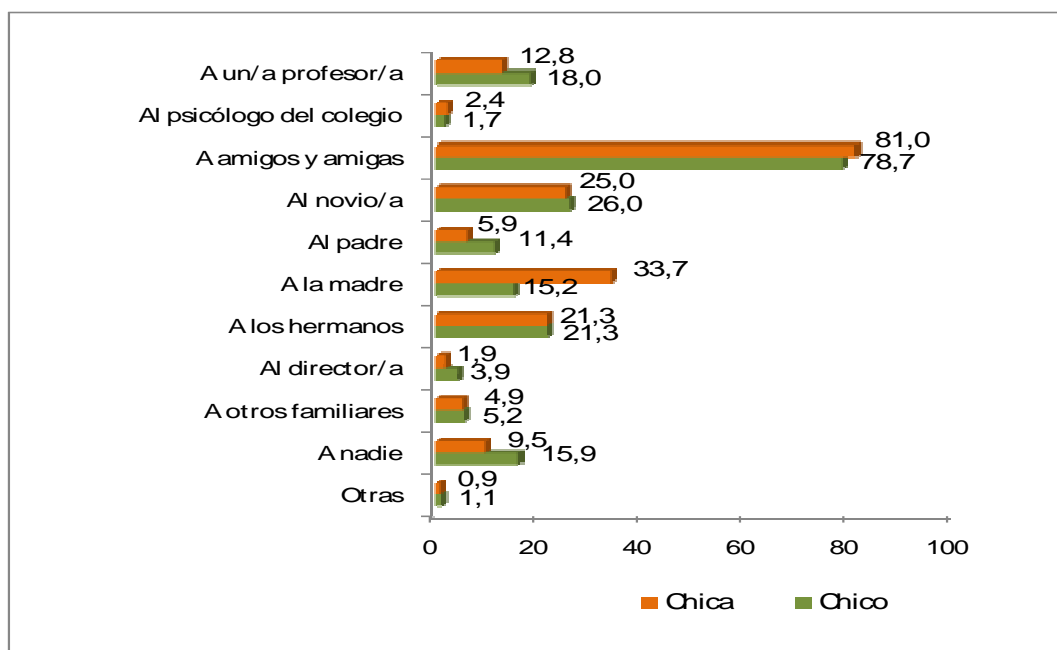
## 9.2. PERSONAS A LAS QUE SE PIDE AYUDA ANTE LOS CONFLICTOS.

En el sector de adolescentes que buscan apoyo en alguien para resolver conflictos, como se adelantó en el apartado anterior, para la mayoría de nuestros entrevistados el grupo de amigos y amigas resultó el primer referente al que los adolescentes dijeron recurrir cuando se hallan frente a un conflicto (chicas: 81% y chicos: 78,7%). En segundo lugar, para la cuarta parte de los adolescentes, novios y novias constituyen referentes

significativos a los que se acude en búsqueda de apoyo. En tercer lugar, los adolescentes dijeron orientar la búsqueda de apoyo hacia personas del ámbito familiar, con algunas diferencias en función del género. Entre los familiares, la madre resultó señalada como el referente principal, a quien los adolescentes indicaron que se solicita ayuda al hallarse en problemas, según indicaban más del doble de chicas (33,7%) que de chicos (15,2%). En el grupo familiar seguían los hermanos/as –sin diferencia de género para uno de cada cinco de nuestros entrevistados– y, finalmente, el padre, quien fue referido por casi el doble de chicos (11,4%) que de chicas (5,9%) como la persona significativa en el ámbito familiar a quien solicitan ayuda, (gráfico 68).

Fuera del ámbito familiar y del círculo afectivo del grupo de pares, un sector minoritario de adolescentes suele recurrir al profesorado en búsqueda de apoyo cuando encaran conflictos con los compañeros. En esto aparecieron algunas diferencias en función del género de nuestros entrevistados. Más chicos (18%) que chicas (12,8%) preferían a un profesor o profesora para acudir en busca de apoyo (gráfico 68).

**Gráfico 68**  
**Personas a las que chicas y chicos recurren a pedir ayuda, según género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Cabe destacar que, del total de entrevistados en nuestra muestra, 15,9% de varones y 9,5% de mujeres no recurren a persona alguna para solicitar ayuda ante una situación conflictiva (gráfico 68). Este resultado puede ser examinado desde dos vías de interpretación. Una de esas posibles lecturas encuentra que quienes eligen esa respuesta expresan rasgos de seguridad y confianza, en tanto no necesitan recurrir a una persona para la resolución de conflictos. La otra posible lectura advierte en esta respuesta una llamada de atención acerca del estado de indefensión en el que puede hallarse un sector de chicos y chicas, para quienes las personas cercanas no resultan interlocutores válidos a quienes recurrir en busca de ayuda, hecho que podría situarlos en una mayor vulnerabilidad al encarar conflictos.

Detengámonos en el examen de los resultados de los cuestionarios al incorporar las variables de grupos de origen y género al análisis conjunto de las preferencias en primer y en segundo lugar<sup>150</sup>. Entre aquellos que preferían recurrir a las amistades para solicitar apoyo en la resolución de problemas, los porcentajes mayores de varones que de sus pares mujeres aparecieron entre los autóctonos con padres extranjeros (chicos: 80% y chicas: 75,9%) y en el grupo de inmigrados (chicos: 78% y chicas: 65,5%). En cambio, entre los autóctonos era mayor el porcentaje de chicas (82,6%) que el de chicos (78,3%) entre quienes indicaron que se recurría al círculo de amistades cuando tenían problemas, (tabla 39).

**Tabla 39**  
**Personas a las que acuden en búsqueda de ayuda, según grupos de origen y género**

	Autóctonos con padres extranjeros				Autóctonos				Inmigrados			
	Género											
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
A un profesor/a	,0	0	13,8	4	17,8	109	12,4	75	27,1	16	17,2	10
Al psicólogo/a	10,0	2	3,4	1	1,6	10	2,0	12	,0	0	6,9	4
A amigos y amigas	80,0	16	75,9	22	78,3	480	82,6	500	78,0	46	65,5	38
Al novio/a	35,0	7	20,7	6	26,8	164	25,6	155	18,6	11	19,0	11
Al padre	20,0	4	3,4	1	11,3	69	5,5	33	10,2	6	10,3	6
A la madre	20,0	4	10,3	3	15,3	94	34,0	206	10,2	6	39,7	23
A los hermanos/as	15,0	3	27,6	8	21,9	134	21,8	132	16,9	10	13,8	8
Al director/a	,0	0	3,4	1	4,1	25	1,5	9	3,4	2	5,2	3
A otros familiares	5,0	1	6,9	2	4,7	29	5,0	30	8,5	5	3,4	2
A nadie	5,0	1	34,5	10	15,5	95	7,6	46	23,7	14	15,5	9
Otra	5,0	1	,0	0	1,0	6	1,0	6	,0	0	,0	0
Total 200% N =		39		58		1215		1204		116		114

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

En el ámbito del círculo familiar, tanto los chicos autóctonos con padres extranjeros (20%) como los autóctonos (11,3%) privilegiaban más que las chicas (3,4%) y (5,5%) respectivamente, recurrir al padre en búsqueda de apoyo. En el caso de los autóctonos las diferencias de género eran significativas. Entre los inmigrados no había diferencias entre chicos (10,2%) y chicas (10,3%) en este sentido. En cambio, la madre era significativamente el referente familiar al que acudían las chicas inmigradas (39,7%), más que sus pares varones (10,2%), y las chicas autóctonas (34%) frente a los chicos de su grupo de origen (15,3%). Resulta de interés destacar que en el grupo de autóctonos con padres extranjeros era mayor el porcentaje de chicos (20%) que el de chicas (10,3%), que buscaban apoyo materno para la resolución de conflictos. Sin embargo, entre las chicas de este grupo, apareció el porcentaje mayor (27,6%) de quienes recurrían a hermanos y hermanas en búsqueda de apoyo, (tabla 39).

<sup>150</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos (p=.000) e inmigrados (p=.006).

Hay otros dos asuntos que merecen ser puestos de relieve debido a que corresponden a hallazgos de importancia. El primero consiste en el hecho de que un sector del alumnado sí encuentra disposición entre los profesores como para acudir a ellos para pedir ayuda ante conflictos en el aula. Entre aquellos que buscaban apoyo en el profesor o la profesora destacó el grupo de inmigrados, entre los cuales resultaba mayor el porcentaje de chicos (27,1%) que el de chicas (17,2%). Entre los autóctonos con padres extranjeros solo las chicas (13,8%) –y ningún chico– buscaban apoyo entre profesores. Mientras que en el grupo de los autóctonos resultaba también significativa la diferencias de género, como ocurría en el grupo de inmigrados, porque era mayor el porcentaje de chicos (17,8%) que el de chicas (12,4%) que decían acudir a buscar ayuda en el profesorado (tabla 39). Los diálogos desarrollados en dos grupos de discusión revelan tanto las razones para utilizar como estrategia ante los conflictos el recurrir al profesor o profesora para pedir ayuda, como en qué circunstancias algunos jóvenes prefieren no recurrir al profesorado en busca de apoyo cuando se enfrenta un problema en las relaciones en el aula. Es preciso prestar especial atención en estos diálogos a las percepciones diferentes que provienen de chicos y chicas inmigradas, en contraste con las de los autóctonos; diferencias que refuerzan los resultados del estudio cuantitativo.

*Los profesores no se enteran de nada, intentan arreglar las cosas y lo que hacen es cagarla porque no saben nada de lo que ha pasado. Tienen otra edad, nuestros problemas son completamente diferente de los suyos (G3-A5, inmigrada).*

*Es que si son problemas entre nosotros, habitualmente los profesores tampoco pueden hacer nada. Si tú te llevas mal con una persona, qué va a hacer un profesor (G3-O1, autóctono).*

*A lo mejor ellos [los profesores] ven tu problema como una gilipollez, pero tú no lo ves como una gilipollez (G3-A5, inmigrada).*

*A lo mejor los profesores quieren intentar resolver un problema de la forma en que ellos creen que es la forma correcta pero no saben cómo (G3-O2, inmigrado).*

*Yo en este colegio sólo he conocido a una profesora que se interesa, que te da consejos y soluciones. Es la profesora de lengua. Ella siempre te ayuda (G4-A1, inmigrada).*

*Tienes que confiar mucho en el profesor para recurrir a él (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*Normalmente los profesores no suelen enterarse de los conflictos porque los mantenemos en secreto. Hay cosas que los profesores no tienen ni idea, que no ven, no se enteran de nada, ellos no saben nada si no vas y se lo cuentas (G4-A3, autóctona).*

*En ese caso, si al profesor le tienes un poco de confianza, se lo dices directamente. Y si no, se va donde el orientador, donde el director (G4-O2, inmigrado).*

El otro hecho relevante sobre el cual se debe hacer hincapié es el grado de indefensión en el que puede hallarse un sector del alumnado procedente de la inmigración que, dado un problema o conflicto, no recurre a nadie. De una parte, las chicas autóctonas con padres extranjeros (34,5%) y, de otra, los chicos inmigrados (23,7%) indicaron, en porcentajes relativamente altos, no acudir a nadie para pedir ayuda cuando se hallaban en problemas (tabla 39). Estos resultados son los que nos llevan a llamar la atención acerca de que puede existir entre el alumnado procedente de la inmigración una mayor vulnerabilidad e indefensión frente a los problemas cotidianos a los que se hallan expuestos en el aula. No obstante, al encarar este tema también cabría interrogarse acerca del porcentaje mínimo entre los chicos autóctonos de padres extranjeros que no acuden a nadie en búsqueda de apoyo.

### 9.3. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS

En algunos centros educativos nos encontramos con la figura del mediador escolar como recurso para contribuir a la resolución de conflictos en el ámbito educativo. El reconocimiento acerca del alcance del papel de los mediadores presenta algunos matices a la luz del debate sostenido en el siguiente grupo de discusión:

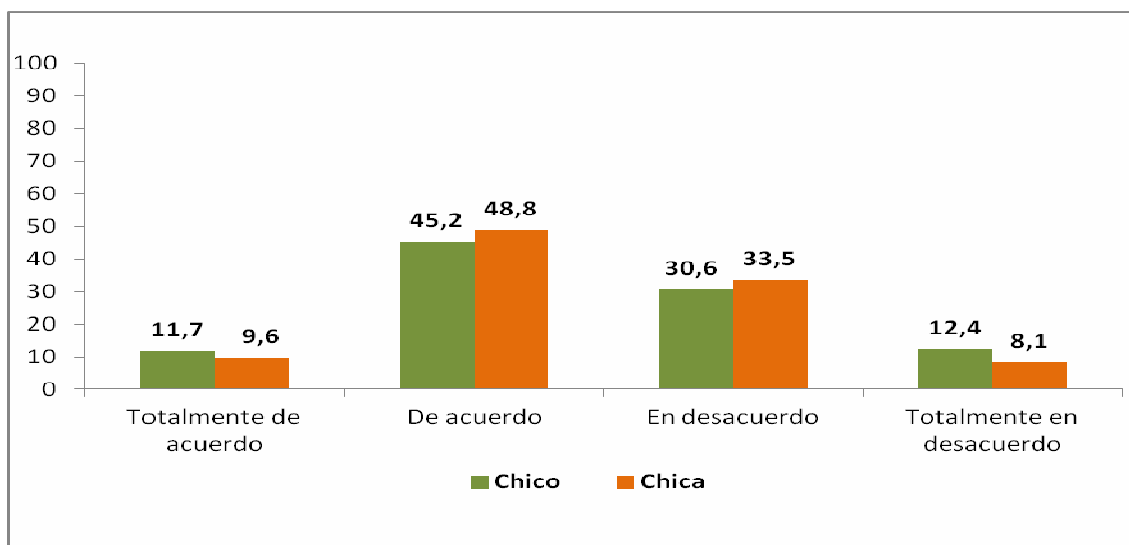
*Como mediador yo resolví un problema de acoso. Un repetidor, el típico pringadillo que es la presa fácil cuando viene el cazador. Entonces hablamos por separado y lo resolvimos. Ha cambiado la situación, ya no hay problemas entre ellos (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

*La mediación es mejor que poner un parte, porque eso no sirve para nada (G4-A6, autóctona).*

*Pero ha habido problemas que ha sido imposible resolver. Si el problema ya es muy fuerte, es muy, muy difícil que podamos ayudar. Si se odian, es muy difícil (G4-O1, autóctono con padres extranjeros).*

En cuanto a los logros de la mediación, resulta difícil formular hipótesis a partir de la información recogida, pero algunos testimonios sugieren que en la realidad se presentan matices complejos a enfrentar, para los cuales, en ocasiones, la mediación no resulta la estrategia adecuada; no obstante, según otras percepciones la mediación resultaba un recurso mejor valorado que los tradicionalmente utilizados en los centros. Debe considerarse el alcance el rol del mediador en determinados conflictos, con el propósito que de que dicha figura no caiga en el desgaste a partir de la imposibilidad de contribuir a resolver conflictos que desbordan sus competencias.

**Gráfico 69**  
**Los programas de convivencia y los mediadores del colegio/instituto ayudan a resolver los problemas entre compañeros, según género**

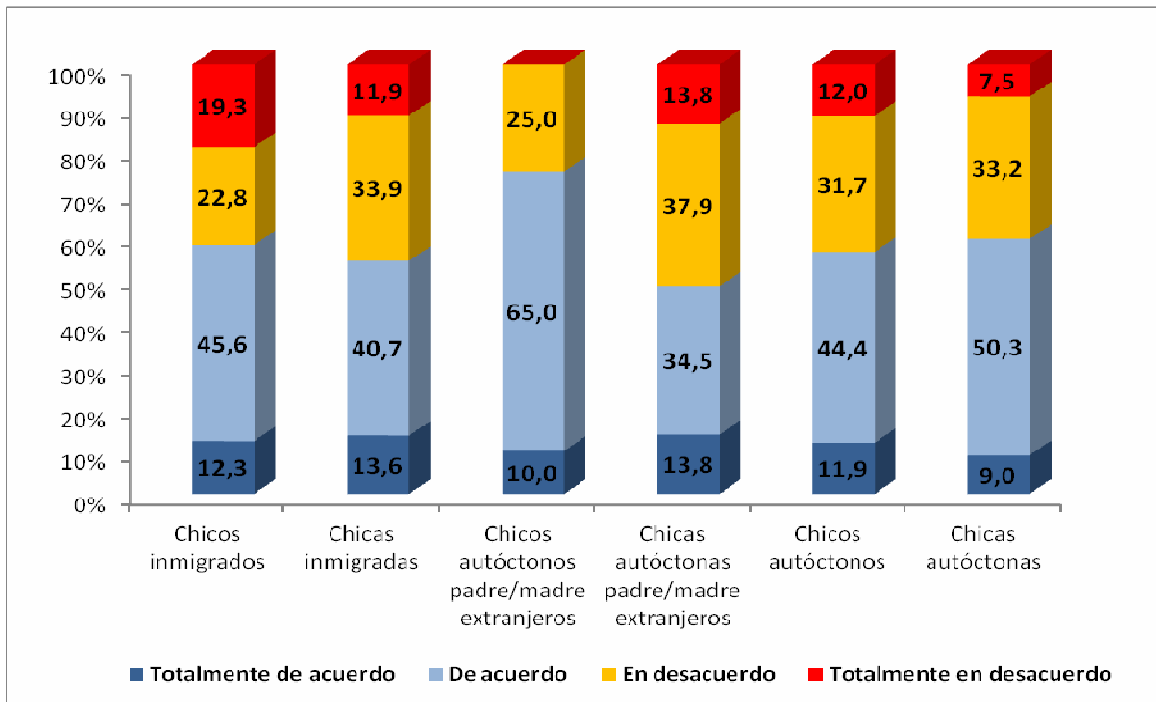


*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Con el propósito de fomentar la mediación para la resolución pacífica de conflictos, en años recientes se han puesto en marcha diversos planes de convivencia escolar, que deben funcionar en cada centro educativo y que, de acuerdo a nuestros informantes, existían en los centros en los que la encuesta fue aplicada. A partir de los resultados del trabajo, debe destacarse que la opinión de algo más de la mitad de los estudiantes entrevistados apuntó que los programas de convivencia y el desempeño de los mediadores resultaban de utilidad para la resolución de conflictos entre compañeros en el aula (gráfico 69).

La valoración positiva de los programas de convivencia y los mediadores –expresada como estar de acuerdo o totalmente de acuerdo– en considerarlos como instrumentos que ayudan a resolver los problemas entre compañeros y compañeras se dio en porcentajes similares entre chicas (58,4%) y chicos (56,2%). Sin embargo, debe atenderse al hecho de que algo más de dos de cada cinco entrevistados se mostraban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el alcance de los programas de convivencia y los mediadores para resolver los conflictos; en porcentajes similares, chicos (43%) y chicas (41,6%) coincidieron en esta percepción. Si examinamos las respuestas en función del grupo de origen y del género, en el grupo de autóctonos con padres extranjeros, los chicos (75%) superaron largamente a las chicas (48,3%) al mostrar su satisfacción con los programas de convivencia y los mediadores. En los otros dos grupos de origen se daban mínimas diferencias entre géneros; entre los autóctonos se dio un porcentaje ligeramente mayor de chicas (59,3%) que el de chicos (56,3), y entre los inmigrados, el porcentaje de chicos (57,9) fue mayor que el de las chicas (54,3%), que expresaron hallarse totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que los programas de convivencia y los mediadores ayudaban en la resolución de los conflictos, (gráfico 70).

**Gráfico 70**  
**Los programas de convivencia y los mediadores del colegio/instituto ayudan a resolver los problemas entre compañeros, según grupos de origen y género**



*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

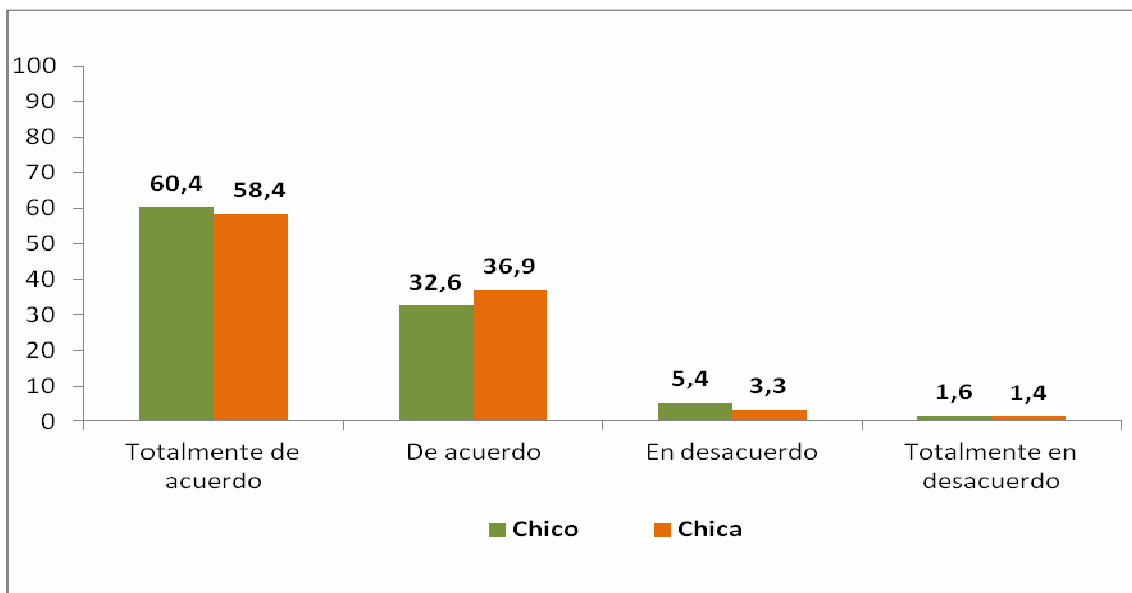
Aparte de las nuevas formas puestas en práctica en los centros educativos para contribuir a mejorar la convivencia en las aulas, una mayoría muy significativa de estudiantes valoraban las estrategias tradicionales, como “pasar tiempo libre” fuera del ámbito educativo, para mejorar las relaciones de convivencia entre compañeros<sup>151</sup>. La mayoría de nuestros entrevistados (94,1%) se mostraban de acuerdo y totalmente de acuerdo que el tiempo libre con compañeros contribuía al mejoramiento de las relaciones entre pares (gráfico 71). Sin embargo, al examinar la información según grupos de origen y género, dentro del grupo de inmigrados los porcentajes son menores y aparece un mayor porcentaje de chicas (15%) que de chicos (10%) que indicaron hallarse en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación. Esos porcentajes son bastante mayores al rechazo hallado en los otros grupos de origen: 5% de los chicos autóctonos con padres extranjeros, 6,5% entre los chicos autóctonos y solo 3,9% entre las chicas autóctonas<sup>152</sup> (gráfico 72). Cabría interrogarse por los factores que inciden en el balance negativo que hicieron estos pequeños sectores de alumnado entrevistado acerca de este recurso para el mejoramiento de las relaciones. En el caso de los inmigrados y los autóctonos que se mostraban reacios a mirar positivamente este recurso, quizás podría incidir el haberse hallado expuesto a relaciones de conflicto de carácter negativo que no encuentran canales de resolución por esta vía.

<sup>151</sup> Estos datos confirman resultados obtenidos en un estudio anterior, sobre adolescentes latinoamericanos, llevado a cabo en 2006 por la autora, cuyos principales resultados han sido publicados en Delpino, 2007.

<sup>152</sup> El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel 0.05, para el grupo de autóctonos ( $p=0.026$ ).

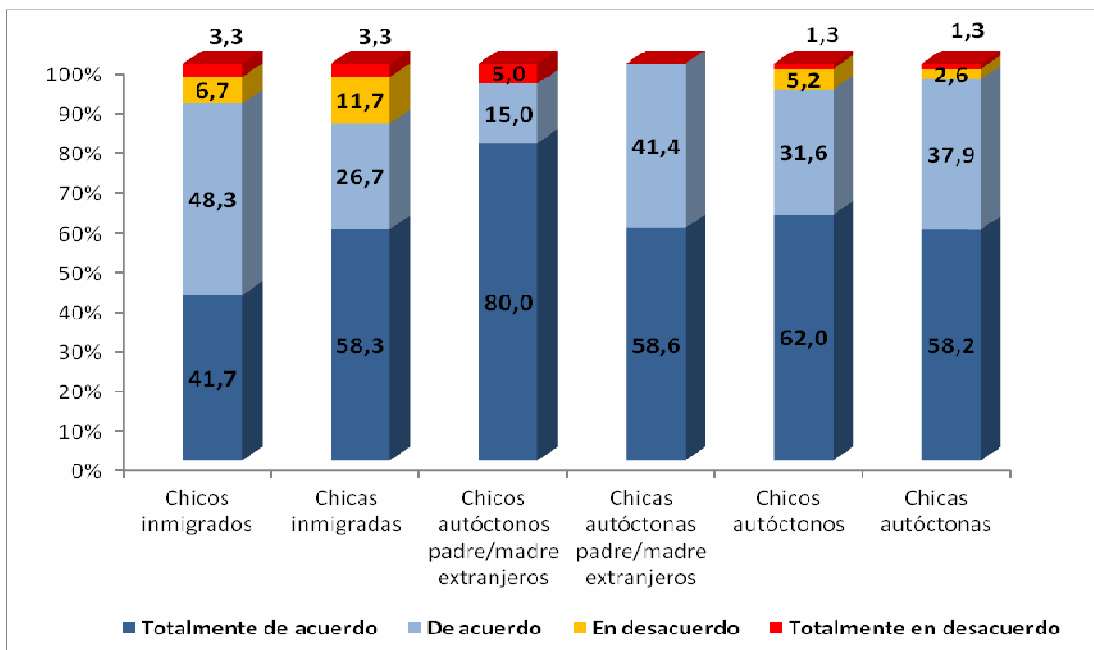


**Gráfico 71**  
**“Pasar tiempo libre con los compañeros y compañeras ayuda a mejorar las relaciones”, según género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

**Gráfico 72**  
**“Pasar tiempo libre con los compañeros y compañeras ayuda a mejorar las relaciones”, según grupos de origen y género**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio Percepciones de los conflictos en la adolescencia (LEECP), aplicado en el curso 2008-2009.

Los intercambios en los grupos de discusión muestran el alcance que tiene, en las percepciones de un sector de los adolescentes, el compartir tiempo con los compañeros en actividades fuera del aula y la realización de actividades grupales en el ámbito educativo. Los estudiantes manifestaron en los grupos algunas propuestas que los centros educativos deberían poner en práctica:

*Se supone que hacen viajes para mejorar la convivencia entre la gente de clase. Cuando fuimos a Toledo se supone que era un viaje para mejorar la convivencia porque nos llevábamos muy mal. Estábamos en muchos grupos diferentes: eran unas chicas por un lado, otras chicas por otro, los chicos por otro. Ahora es un grupo mucho más abierto (G4-A3, autóctona).*

*Yo creo hay que hacer juegos para que haya participación entre todos. Esas actividades ayudan porque hacen que nos conozcamos mejor. Ahora podemos conversar con algunas que antes ni conocíamos. Así empezamos a hablarnos más, a conocer más gente, a saber qué le gusta a los demás (G4-A1, inmigrada).*

*Las semanas culturales nos ayudan a conocernos entre todos, así conocemos las culturas diferentes de nuestros compañeros (G4-A4, inmigrada).*

*Hay que hacer cosas para que nos relacionemos más, más actividades de grupo (G4-A5, inmigrada).*

*Podríamos hacer más trabajos en grupo, o viajes de estos en grupo, porque ahí en esos viajes la gente se conoce más. Cuando estás fuera de tu ambiente te conoces más porque hablas con todo el mundo, la gente se acerca más (G3-O1, autóctono).*

*O [en las actividades de grupo] puedes hablar con alguien con quien antes no te podías llevar (G3-A3, autóctona).*

## CONCLUSIONES

España modificó en las últimas décadas la composición de su población en tanto se convertía de país expulsor de población en país receptor de una inmigración procedente de distintas regiones del mundo. Este trabajo ha puesto de relieve algunos de los cambios demográficos derivados del aumento de población, entre cuyos efectos más significativos se encuentran la llegada de menores de edad integrantes de familias inmigrantes, el incremento de la tasa de fecundidad, la multiplicación de matrimonios mixtos y el aumento de nacimientos en los que uno o ambos padres son extranjeros.

La nueva población de origen inmigrante ha acarreado algunos cambios en los perfiles educativos, sociales y ocupacionales de la población adulta residente. Asimismo, la información estadística proveniente tanto de fuentes secundarias –expuesta en el marco teórico–, como de los datos propios de nuestro estudio –examinados en el primer capítulo de resultados–, muestra un panorama educativo y ocupacional diversificado.

Tratándose de los adolescentes, la diversificación se expresa en este trabajo a través de tres categorías según origen, construidas para analizar los hallazgos de este estudio. La primera corresponde a lo que hemos llamado “inmigrados”, esto es, jóvenes nacidos fuera y llegados a España como parte de familias de origen inmigrante; su especial condición proviene de la ausencia de voluntariedad en su presencia en España, dado que los menores no participaron de la decisión de migrar. La segunda está integrada por los jóvenes nacidos en España, esto es, autóctonos, pero con uno o ambos padres extranjeros. La tercera es la de los autóctonos, nacidos en España con ambos padres españoles, sector que hasta hace unos años constituía prácticamente la totalidad de la población escolar.

Los cambios ocurridos en la sociedad resultan retratados en el sistema educativo. La escolarización de la población de origen inmigrante se ha traducido en que uno de cada diez estudiantes que asiste a los niveles de enseñanzas no universitarias provenía en el curso 2008-2009 de una familia de origen inmigrante. Ellos y ellas fueron sumados por sus padres al proyecto migratorio familiar, usualmente acogidos por los padres al derecho a la reagrupación familiar contemplada en la legislación española. Este sector del alumnado, según nuestros propios datos, provenía en ese curso escolar de 29 países.

Otro grupo de población escolarizada que es, con seguridad, menor en relación al primero pero en todo caso no aparece en las estadísticas oficiales –debido a hallarse matriculados en calidad de autóctonos– está constituido por el grupo que, en los estudios sobre migración en Estados Unidos de Norteamérica y en Europa, ha sido considerado como segunda generación de inmigrantes, y está integrado por los nacidos en España de padres extranjeros. El trabajo presenta algunos elementos del debate actual respecto a la pertinencia de denominar a estos como segunda generación de inmigrantes. Con el propósito de aportar una nueva categoría, que debiera incorporarse en las estadísticas del sistema educativo español con fines de conocimiento, este trabajo ha denominado a ese grupo de origen como autóctonos con uno o dos padres extranjeros. Si bien los casos pertenecientes a esta categoría que han sido identificados en este trabajo representan un porcentaje mínimo de la muestra, esto probablemente corresponda al hecho de que la mayoría de sus miembros aún no han llegado a los ciclos de la ESO, del bachillerato y de

los ciclos formativos, pues se trata de un grupo de origen en desarrollo. De la previsión de que en pocos años esta población escolar aumentará, se deriva la importancia de registrarla como un sector distinto para estudiar lo que es propio de estos jóvenes y los diferencias de los otros dos sectores.

En las percepciones de los adolescentes a los que ha accedido este trabajo corroboramos que no ocurre, como algún sector del profesorado insiste en señalar, que el alumnado procedente de la inmigración carezca de rasgos que lo diferencien claramente del alumnado autóctono. Además, los resultados del trabajo indican que también portan rasgos que los distinguen de aquellos que hemos llamado autóctonos con uno o dos padres extranjeros, que son nacidos en España pero con un componente cultural distinto en la familia y que se han expuesto a los patrones de socialización vigentes, bajo los que se han hecho adolescentes en la sociedad española.

Nuestros resultados muestran que las categorías adoptadas para designar los grupos de origen tienen utilidad –y cierta potencialidad explicativa– al abordar la heterogeneidad que hoy caracteriza a la población del sistema educativo español. De acuerdo a nuestra vertiente analítica, también cobró especial interés la distinción de las percepciones entre nuestros informantes según la variable género que, según se ha visto, respecto de ciertos asuntos abordados en el trabajo, resulta una variable significativa para explicar percepciones diferenciadas de unas y otros.

Varias de las características de una población escolar diversa presentadas en este trabajo destacan la ausencia de homogeneidad en el sistema educativo. La diversidad del alumnado conduce a reconocer que hoy contamos con una escuela heterogénea, que requiere un enfoque educativo y una atención diferentes a los que ha venido recibiendo. Como se ha mencionado en el marco teórico del trabajo, la propuesta educativa acorde con la interculturalidad y, recientemente, la educación para la ciudadanía, constituyen dos pilares sobre los que debieran sentarse las bases del trabajo en una escuela diversa.

Al lado de las diferencias, los datos del estudio también muestran cercanías, todo lo cual revela un escenario escolar bastante complejo, en el que se entrecruzan las formas de vivir la adolescencia por el alumnado y los renovados perfiles sociales, en medio de las condiciones y prácticas institucionalizadas que enmarcan las relaciones en las aulas.

## II

La mayoría de los sectores de adolescentes, los de aquí y los de allá, a los que accedió este estudio, pertenecen a un grupo familiar en el que –no obstante las diferencias en los puntos de partida– la ampliación de oportunidades y de posibilidades de mejoramiento del nivel de vida constituyó el horizonte común. Fue ese futuro frente al que se hallaban –o creían hallarse– situados los autóctonos desde hacía varias décadas; fue ese mismo horizonte al que las familias inmigrantes intentaron destinar a sus descendientes.

Al hacernos cargo de las miradas adolescentes, según la metodología del trabajo, nuestro acercamiento a sus percepciones intentó presentar una realidad en la que los comportamientos identificados como problemas entre pares, y sus soluciones, tienen connotaciones distintas en función de la posición tanto de grupo de origen como de

género. No obstante, el escenario multicultural y social en que viven todos ellos contextualiza sus miradas adolescentes respecto a los conflictos entre pares en las aulas.

A partir de las indagaciones efectuadas y de sus resultados, se ha pretendido delinear un paisaje de la composición de la escuela española, valiéndose de una doble entrada. Por una parte, el examen de preferencias, intereses y valoraciones respecto de aquello que es considerado como más importante en las vidas de los adolescentes; por otra, el registro de las imágenes de género desde las que se interpretan tales inclinaciones de sus pares.

Inmigrados y autóctonos con padres extranjeros expresaban diferentes maneras de acercarse o distanciarse, en ciertos aspectos, respecto de los patrones seguidos por los adolescentes autóctonos, a los que en algunos trabajos se denomina el sector dominante. A título de ilustración, entre los temas que ofrecieron ocasión de mostrar esas diferencias en función del grupo de origen, puede tomarse el grado de satisfacción que nuestros entrevistados indicaban tener respecto a los estudios y el trabajo escolar. Autóctonos con padres extranjeros e inmigrados gustaban más de las actividades formativas tradicionales, en proporciones mayores que la de los autóctonos, como se ha demostrado en el estudio con diferencias estadísticamente significativas. Al atender a las diferencias según género, aparecieron variaciones importantes: tratándose de los inmigrados, más del doble de chicas que sus pares varones manifestaron satisfacción y motivación por los estudios; entre los autóctonos fue solo ligeramente superior el porcentaje de chicas que el de chicos que dijeron gustar de los estudios; en cambio, entre los autóctonos con uno o dos padres extranjeros fue mucho mayor el porcentaje de chicos que el de chicas a quienes satisfacía estudiar y realizar las tareas escolares.

Este asunto, como otros examinados en el trabajo, sugiere que probablemente las diferencias existentes no sean explicadas solo por la pertenencia a un determinado grupo de origen; en ellas también habrá de influir, además del género, el estatus socioeconómico del grupo familiar, el nivel educativo alcanzado por los padres, el tipo de centro educativo al que asistían y las imágenes que alumnado, familias y profesorado autóctono tienen respecto de la participación del alumnado. Esas variables no fueron incluidas en el marco trazado para llevar a cabo este trabajo, que solo puede plantear al respecto interrogantes que sirvan en futuros estudios.

### III

El conflicto entre adolescentes en las aulas manifiesta desacuerdos que tienen asiento en puntos de vista, estilos personales o preferencias, que guardan relación con rasgos individuales y valores distintos. Las maneras de ser de unos y otros, percibidas como distintas a las de uno mismo, se constituyen en la base sobre la que ocurren los conflictos. El conflicto puede hallarse relacionado con comportamientos intencionales de personas que pretenden manifestar hostilidad hacia otros. Esas conductas se relacionan con escasas capacidades para aceptar las diferencias, condición que podemos interpretar como carencia de tolerancia, si bien resultan formas de marcar los límites respecto de quienes son “los otros”.

Los adolescentes, además de contar con las competencias para explicar los motivos que inciden en los conflictos, tienen capacidad para identificar la complejidad de

actitudes y comportamientos que los desencadenan. Ellas y ellos pueden distinguir entre conflicto y violencia. Si bien las percepciones de un sector de adolescentes a los que accedimos muestran que algunos comportamientos acompañados de agresión ocasionan conflictos, contrariamente a lo que una parte de la literatura ha subrayado, las agresiones no suelen ser vistas como los conflictos en sí mismos sino como expresiones de un conflicto mayor que puede no ser fácilmente identificado y, en consecuencia, tampoco parece hallar fácilmente cauces para su solución.

La ocurrencia del conflicto puede responder a procesos inconscientes de resistencia a la aceptación del diferente, que pueden seguir a la constatación o la presunción de discrepancias entre intereses, valores y formas para alcanzar determinadas metas. Al mismo tiempo, tales procesos pueden verse influidos por factores contextuales que incluyen, por un lado, el desencanto o la desmotivación de un sector del alumnado frente a los estudios –que llega de la mano de las dinámicas tradicionales usadas en una asignatura dada–, y, por otro lado, la carencia de mecanismos institucionales que aseguren un clima escolar propicio para la convivencia.

En el trabajo se ha abordado extensamente el modo en el que determinadas características del entorno educativo –entre las que se destaca la perturbación del orden en las clases– afectan las formas de expresión de los conflictos en las relaciones entre iguales. La variable de género mostró una diferencia significativa tratándose tanto del grupo de origen inmigrado como el de autóctonos, entre los cuales apareció una preocupación mayor de las chicas que sus pares varones respecto de la perturbación del orden. Dentro de los varones, fueron los adolescentes del grupo de autóctonos con padre o madre extranjeros quienes señalaron estos comportamientos como detonantes de los conflictos en las relaciones en el aula.

En tal escenario, no resulta ajeno a la producción del conflicto el papel del profesorado, como transmisor de actitudes y comportamientos que sostienen ese clima escolar. De parte de la institución, las formas de gestionar el respeto a las diferencias, las normas y la disciplina resultan fundamentales en los rasgos que adopta el clima escolar.

#### IV

El contexto escolar, lleno de contactos e intercambios entre sujetos con diferentes costumbres, lenguas y formas de pensar, incide en las formas en las que los actores de esas relaciones construyen la diferencia de su individualidad, en un proceso que se halla en el núcleo mismo de la adolescencia. Los conflictos que se generan en tales relaciones manifiestan, por una parte, el desarrollo de una singularidad en la que intereses y formas de pensar expresan las aspiraciones de los sujetos a ser diferentes a otros y estar separados de los demás, al tiempo que, por otra parte, es fuente de preocupación la forma en la que aparecen ante los demás, al punto de hallarse pendientes de la aprobación del resto. En ese marco es que deben entenderse los resultados del trabajo respecto de los comportamientos considerados como origen de conflictos en las relaciones entre pares: las burlas, ignorar a otros, la perturbación del orden, el rechazo a los extranjeros, las agresiones físicas, y las malas formas con el profesorado.

Al aproximarnos a los significados que los conflictos tienen para los adolescentes que participaron en el estudio, puede concluirse en que sus discursos ponen de relieve un

ambiente escolar en el que se reproducen, en cierta medida, hostilidad e inseguridad. En ese medio, cada quien habrá de echar mano a una serie de recursos dirigidos a la defensa de los miembros de su grupo, que pueden incidir en el clima escolar y el respeto a las normas de convivencia. En particular, afectan ese clima determinadas conductas contrarias a los valores de respeto y tolerancia hacia los otros, que se convierten en focos generadores de diversos conflictos en las relaciones. Se trata del establecimiento de exclusiones o, en ocasiones, de demostraciones de superioridad, como parte del proceso adolescente de afirmación de la identidad que, en este extremo, implica la negación de respeto a valores que contribuyen a la convivencia escolar.

Nuestro trabajo propone una tipología que no pretende cubrir todos los conflictos que están presentes en las relaciones entre pares sino que fue elaborada con propósitos analíticos con respecto a aquellos que han sido identificados en los resultados del estudio como relevantes en las relaciones cotidianas entre pares en las aulas. Sobre esa base, el trabajo propone distinguir que, en las relaciones entre adolescentes que comparten el aula y se socializan mediante las relaciones en ellas, se dan conflictos de identidades, de vínculos, de metas, y de valores.

Los conflictos de identidades se refieren a las tensiones derivadas del proceso de construcción de identidad en el que el adolescente persigue contar con un mundo propio que se parezca a aquel mundo de aquellos a quienes considera iguales o cercanos a él. Así se toma distancia respecto de quien no comparte gustos, estilos, intereses, adoptándose opciones que pueden resultar negadoras de un nivel social, grupo de origen o cultural del que no quiere sentirse parte. Este proceso, cuando no está acompañado por competencias cognitivas y afectivas, y carece de actitudes de carácter ético, conduce a determinados adolescentes a adoptar comportamientos presididos por criterios dicotómicos de diferenciación que expresan dominio y falta de consideración de los otros: ellos-nosotros; superioridad-inferioridad; fortaleza-debilidad. Comportamientos estos en los que una parte pretende dominar a otra con el propósito de lograr el control sobre la vida de los demás.

En el estudio se entiende como conflictos de vínculos a aquellos surgidos en las relaciones cotidianas de quienes comparten actividades en el aula y que son influidos por falsas percepciones, estereotipos, estéticas, emociones y conductas negativas de algunos miembros del grupo escolar, así como por una sensibilidad que resulta insuficiente para admitir las diferencias existentes. No aceptar al otro sobre la base de negarse a reconocer las diferencias como un valor constituye el detonante de conflictos entre compañeros en el aula que, al mismo tiempo, puede verse condicionado por los conflictos de identidades. Al revelar hostilidad hacia otros a través de sus comportamientos, se manifiesta una actitud excluyente que apunta a la eliminación del vínculo o a impedir la construcción de un posible vínculo. Comportamientos extendidos que el trabajo destaca, como burlarse, ignorar, pegar, podrían resultar expresión de los conflictos de vínculos que afectan los nexos que se construyen en el aula. No obstante, mirados desde una perspectiva más amplia, tales comportamientos pueden verse exacerbados en la sociedad española actual en razón de las desigualdades perfiladas a partir de estilos de vida que corresponden a una determinada clase social o grupo cultural. Las tensiones consiguientes configuran el marco en el que los grupos de diversos orígenes probablemente se hallen más atentos a una aceptación del grupo dominante o mayoritario que, al mismo tiempo, parece hacerse más elusiva para ellos.

Los conflictos de metas aparecen a partir de valoraciones distintas, existentes entre los adolescentes, acerca de aquellos comportamientos y actitudes que atentan contra sus motivaciones e intereses durante determinadas actividades en la escuela. Al advertirse la existencia de grupos de estudiantes portadores de comportamientos que atentan contra el orden y el clima escolar y que, en definitiva, contrarían las metas formativas de otros grupos de alumnos, se generan condiciones propicias para el desencadenamiento de tensiones diversas en las relaciones entre pares.

Para comprender los conflictos de valores, es preciso tener presente que ahora participan de él miembros de diferentes orígenes étnico-culturales y de niveles económico-sociales distantes, hecho que ha de aumentar las posibilidades de que los adolescentes experimenten como problemáticos los resultados concretos de esas diferencias y manifiesten divergencias respecto a la importancia que para otros individuos tienen determinados valores. A partir de los resultados de nuestro estudio puede colegirse que la falta de aceptación de esas diferencias conduce a los individuos a sentirse amenazados en su derecho a ser respetados como personas. Acaso en la base de muchos conflictos se halle hoy la percepción de un sector de adolescentes de que el grupo escolar no participa de un mismo sistema de creencias y de valores o, peor aún, se considere que algunos valores hechos suyos por algunos compañeros son esencialmente contrapuestos a aquellos en los que uno cree. Los resultados de este trabajo sugieren que, en la escuela española de hoy, estos conflictos cotidianos tienden a exacerbarse en razón de una menor tolerancia para aceptar al diferente.

Con respecto a las formas en las que los adolescentes resuelven los conflictos, el diálogo apareció como el recurso que cuenta con mayor legitimación en la búsqueda de soluciones: el conflicto con otro se encara, antes que nada, “hablando, explicándole” y, luego, a través de la mediación, para ayudar a otros en la búsqueda de soluciones. En este punto aparecieron claras diferencias según el género, porque eran más las chicas, en todos los grupos de origen, quienes valoraban mejor el diálogo como medio para alcanzar la solución de los conflictos con otros.

Encontrar circunstancias problemáticas descubre al adolescente alguna carencia propia para resolver eficazmente tales situaciones. Con el propósito de contar con mejores competencias, la mayoría de adolescentes orienta la búsqueda de soluciones hacia aquellos referentes considerados significativos y a los que reconoce cualidades apropiadas para ayudarlo a afrontar los conflictos. Al encarar situaciones de conflictividad compleja que superan las propias competencias, se tiende a preferir, en primera instancia, la demanda de ayuda de la red social afectiva no familiar, integrada por los grupos de amigas y amigos, así como novios. El profesorado era un recurso para pedir ayuda frente a los conflictos al que recurren significativamente más chicos y chicas inmigrados, con una mayor preferencia entre los varones. Los programas de convivencia y el papel de los mediadores en los conflictos en las aulas contaban con una valoración positiva en alrededor de la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio. Todo proyecto educativo que se sustente en la interculturalidad debe apoyarse necesariamente en la consolidación de los programas de convivencia en los centros educativos, dado que, a la luz de las valoraciones del alumnado, cuentan con el reconocimiento de que han de contribuir a resolver problemas del medio escolar.



## V

El estudio ha prestado especial atención al sector de población escolar inmigrada. Son adolescentes que están aquí, viven con nosotros, pero poco se ha conocido acerca de las formas en las que comparten o se distancian, en intereses, preferencias, gustos y estilos de vida, tanto respecto de los adolescentes autóctonos como de los de la segunda generación con cuando menos uno de sus padres procedente de la inmigración. Entre los inmigrados se constatan cuando menos tres rasgos que corresponden a otras tantas distancias que guardan con los otros dos grupos de origen.

Una de las distancias que median en el alumnado resulta, de acuerdo a los datos de nuestra muestra del estudio, del hecho de que la escolarización de los adolescentes inmigrados ocurre fundamentalmente en los centros de titularidad pública, constante que apareció en las tres ciudades incluidas en la muestra.

Un segundo rasgo característico del sector de alumnado inmigrado –que también es productor de distancia con el resto del alumnado– proviene del hecho de que los inmigrados tienen mayor edad que sus compañeros autóctonos y que los autóctonos con padres extranjeros. Al analizar la correspondencia entre edad y curso escolar, en el alumnado de la muestra de nuestro estudio que asistía al cuarto curso de la ESO, los adolescentes inmigrados de mayor edad –17 y 18 años– se hallaban en cifras proporcionalmente mayores a la de sus equivalentes en los otros dos grupos de origen.

Este hecho guarda relación con dos factores que he señalado en trabajos anteriores. Un primer factor consiste en una práctica extendida en el sistema educativo español por la que se matricula al inmigrado en un curso inferior al que correspondería a su edad. Quizá esta práctica se deriva de lo que algunos autores han denominado como el efecto Pigmalión, en un profesorado que porta representaciones que asignan al alumnado de las minorías –en este caso, al del grupo de inmigrados– déficits cognitivos y no le reconocen habilidades y competencias culturales. “Lo que sabía no valía”, sintetiza el título de un trabajo al respecto. Desde la presunción de ignorancia o retraso educativo, con frecuencia el menor inmigrado no es matriculado en la edad que correspondería si fuera autóctono, sino que es rebajado a un grado inferior a aquel en el que se encuentra un alumno español de la misma edad. Un segundo factor que concurre a la mayor edad del alumno inmigrado es que una parte de este grupo incurre en la repetición de curso, con una frecuencia que, según alguna información disponible, parecía mayor a la que exhiben los otros dos grupos de origen.

Un tercer rasgo que se insinúa en la población escolar procedente de la inmigración corresponde a la posición social que ocupa, aparentemente vinculada a cierto desfase que parece haber entre el nivel educativo de sus padres –similar e incluso, en ocasiones, mayor que el de la población autóctona– y su ocupación en tareas de menor calificación y estatus en la sociedad española.

Ante los comportamientos que dan lugar a conflictos, los adolescentes procedentes de la inmigración parecían revelarse más sensibles. La razón para ello, de acuerdo a varios autores citados en nuestro marco teórico, estriba en que aquellos que cambian de espacio de referencia se hallan más pendientes de las señales de aceptación emitidas por el grupo mayoritario. Mientras la falta de respeto hacia los otros resultó uno

de los motivos cruciales en el desencadenamiento de conflictos en las relaciones, según un importante sector de nuestros entrevistados en el que destacaron los autóctonos con padres extranjeros y los autóctonos, los inmigrados optaron por señalar la ausencia de tolerancia como desencadenante de los conflictos entre compañeros en el aula. Acaso todos estaban refiriéndose a los mismos hechos, leídos por los autóctonos como “falta de respeto” y por los inmigrados como “falta de tolerancia”, esto es, no aceptación de la diferencia que ellos mismos encarnan.

En este trabajo no se ha buscado explicar las dificultades que afronta la población escolar inmigrada en relación con las características individuales del alumnado, ni con las de sus grupos familiares, sino que se ha optado por destacar los procesos vividos en las aulas, según los propios protagonistas, tomándose nota del papel cumplido por las instituciones educativas de la sociedad de acogida. Esto es, se ha propuesto aquí otra mirada para ver el problema que, en lugar de responsabilizar al alumno incorporado a la escuela española o a su familia inmigrante, atienda a la manera en la que se contribuye al problema desde el desconocimiento de las realidades de las minorías en el sistema educativo español. Se ha sostenido como respaldo de esta tesis que algunos países con sistemas educativos que cuentan con programas específicos para la atención de esta población, han logrado reducir las distancias entre el alumnado autóctono y los nacidos en otros países.

## VI

El análisis efectuado mediante la utilización de la variable género se detuvo en la forma en la que chicos y chicas se implican en los conflictos. Las imágenes que vinculan a los chicos como protagonistas principales de conflictos no se hallaban muy extendidas entre los adolescentes a los que accedió el trabajo, aunque existían pequeños matices en las percepciones de unos y otras. La imagen tradicional, que asocia conflictos a varones, se halló más entre los varones, si bien se producían diferencias según grupo de origen. Una percepción minoritaria entre nuestros entrevistados refirió que eran las chicas quienes más se implicaban en los conflictos. Pero un dato estadísticamente significativo del trabajo reveló la existencia de un consenso importante entre las chicas acerca de que ambos, sin distinción de género, se implican en conflictos.

En la interpretación de estos resultados, pueden resultar de utilidad dos elementos. Por un lado, las respuestas obtenidas podrían corresponder a la influencia de un cambio producido en el discurso socialmente vigente, que pone énfasis en la igualdad entre hombres y mujeres; esto es, las respuestas que sostienen que chicos y chicas intervienen por igual en los conflictos corresponderían a un efecto ideológico. Por otro lado, las coincidencias o cercanías entre los géneros, al adjudicar esta conducta a chicas y chicos por igual, en entrevistados de diferente origen, pueden situarnos no sólo ante una percepción compartida sino ante un cambio real en los comportamientos en el escenario escolar. Esto significaría que cada vez más las chicas estarían asumiendo, en las relaciones entre pares, estilos de relación considerados y aceptados como adscritos a comportamientos masculinos, en los que la agresividad constituye una forma de relacionarse. Sin embargo, si se atiende a las imágenes estereotipadas de género, reveladas por los entrevistados al explicar los motivos en los que se basan unas y otros para implicarse en conflictos, aparece un escenario de ambigüedades que quizá debe considerarse propio de un proceso de mutación.

Un hecho de notable gravedad, en el plano de las relaciones entre pares en el aula, se halla en algunas imágenes que reflejan cierta justificación para el hecho de que los jóvenes se impliquen en determinados conflictos –que, como se sabe, pueden acompañarse de la agresión y la violencia– en función de ser varones. De la mano de percepciones estereotipadas que parecen asignar a hombres y mujeres determinados roles y valores, especialmente en torno a los conflictos, estas imágenes, si bien eran minoritarias, podrían servir de trasfondo para la ejecución de la violencia de género.

## VII

La contradicción entre imágenes tradicionales e imágenes de cambio en la representación de los géneros ilustra bien la gama de gradaciones y matices que el trabajo de campo halló respecto a varios temas relevantes, para cuya interpretación no se pudo contar con elementos suficientes. Estos resultados deben servir de base para que otros trabajos profundicen en este y otros temas centrales del objeto estudiado. Entre los asuntos que requieren atención, destaca la necesidad de conocer cabalmente el papel del profesorado en la trasmisión de las imágenes de género y en la gestión de los conflictos en el aula, acudiendo como fuentes tanto a los docentes mismos como a los alumnos.

Escuela y sociedad españolas encaran el reto de desarrollar capacidades para asegurar la plena participación de chicos y chicas procedentes de la inmigración, desde una perspectiva inclusiva de la diversidad. La tarea requiere con urgencia reflexionar respecto de las concepciones y prácticas educativas todavía vigentes en la escuela. Esto debería conducir a la aceptación de la necesidad de cambios que contribuyan a hacer de la escuela un espacio para la construcción de un nuevo tipo de convivencia de quienes son diferentes y se reconocen como tales.

Tales cambios pueden encontrar un marco adecuado en la educación intercultural, que es una propuesta encaminada a situar las diferencias culturales de los individuos que participan en la comunidad educativa como eje articulador de sus relaciones y actividades. Aspira a la construcción de la convivencia en el marco de la diversidad cultural. Es una respuesta educativa de perspectiva enriquecedora que apunta a la puesta en marcha de medidas dirigidas a favorecer la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias y la capacidad de negociación, para atender a las necesidades e intereses de los recién llegados sin menoscabar los propios de los autóctonos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abenoza, R. (2004). *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Achotegui, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona: Ediciones Mayo.

Acock, A. y Demo, D. (1999). Dimensions of family conflict. *Sociological Inquiry*, Vol. 69, nº 4, Fall, 641-658.

Adams, R. y Laursen, B. (2001). The Organizational and Dynamics of Adolescent Conflict with Parents and Friends. *Journal of Marriage and Family* 63 (February), 97-110.

Adler, P. (1982). Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man, en Samovar, L. y Porter, R. (eds), *Intercultural Communication. A reader*, pp. 389-409. Belmont: Wadsworth.

Aguado, M. J. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, T., Gil, I., Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Los Libros de la Catarata.

Alba, R. y Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, Vol. 31, nº 4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native-Born Responses in the Making of Americans (Winter 1997), 826-874.

(2003). *Remaking the American Mainstream*. Cambridge: Harvard University Press.

Alcalde, R. (2007). La atención del alumnado de origen extranjero: ¿modelos de actuación orientados a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?. *Papers* 85, 201-205.

Alegre, M.A. y Subirats, J. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Allemann-Ghionda, C. (2007). La educación intercultural en Alemania: ¿Aceptando la diversidad a la vez que cultivando las diferencias?, en Alegre, M.A. y Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 113-129. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Allen, J. y otros (2005). The Two Faces of Adolescents' Success With Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, and Deviant Behavior. *Child Development*, May/June, Vol. 76, nº 3, 747-760.

Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Servicio Editorial.

Aparicio, R. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de los inmigrantes. *Migraciones*, nº 9, 71-182.

(2007). La integración de las segundas generaciones en Europa. El estudio EFFNATIS (Eficacia de las políticas de integración de los hijos de inmigrantes), en López, A. y Cachón, L. (coordinadores). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, pp. 119-136. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Empleo y Asuntos Sociales.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: OPI, MTAS.

Arango, J. (2005). La inmigración en España: demografía, sociología y economía, en *Inmigraciones. Un desafío para España*, pp. 247-276. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Aragonés, A. y otros (2008). Migración y mercados de trabajo en el nuevo siglo. Un acercamiento teórico y un estudio de caso, en Levine, E. editora, *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones*, pp. 201-223. México: UNAM, CISAN.

Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. Defensoría del Pueblo.

(2009). *La transmisión de valores a menores*. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. Defensoría del Pueblo.

Arnett, J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychological Association*, Vol. 57, nº 10, 774-783.

Asarnow, J.R. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and non sequential analyses of school behavior. *JCCP*, 51, 709-717.

Avery, P. (1998). Political tolerance: How adolescents lead with dissenting groups. *New directions for child development*, Vol 56, 39-51.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bacallao, M. y Smokowski, P. (2005). Entre dos mundos. Bicultural skills training with Latino immigrant families. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 485-509.

Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Barber, B. (1994). Cultural, Family, and Personal Contexts of Parent-Adolescent Conflict. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 56, nº 2 (May, 1994), 375-386.

Bartolomé, M. (1995). La escuela multicultural. Del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, nº 307, 75-125.

Bartolomé, M. y otros (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE, Colección Investigación, Número 149.

Bass, B. y Duntermann, G. (1963). Biases in the over evaluation of one's own group, its allies and opponents. *Journal of conflict resolution* 7, 16-20.

Berkowitz, P.H. y Rothman, E.P. (1984). *El niño problema. Diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.

(2008). Family Acculturation and Change: Recent Comparative Research, en Chuang, S. y Moreno, R. (Eds.), *On New Shores: Understanding Immigrant Fathers in North America*, pp. 25 – 45. Maryland: Lexington Books.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Blos, P. (1981). *La Transición adolescente*. Buenos Aires: ASSAPPIA Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. (1973). The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, 12, 53-80.

(2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno editores, s.a. de cv.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (1986). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo Veintiuno Editores, s.a. de cv, novena edición.

Bueno, J. y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela: discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.

Burbules, N. y Torres, C. (coordinadores) (2005). *Globalización y educación*. Manual crítico. Madrid: Editorial Popular.

Buriel, R. y De Ment, T. (1997) Immigration and sociocultural change in Mexican, Chinese and Vietnamese American Families, en Booth, A., Crouter, A., y Landale, N. (eds.), en *Immigration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*, pp. 165-201. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Burns, R. (1982), *Self-Concept Development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

Brandon, P. (1991). Gender Differences in Young Asian American's Educational Attainments. *Sex Roles*, Vol. 25, nº 1/2 , 45-61.

Brah, A. (1992). Difference, Diversity and Differentiation, en Donald, J. y Rattansi, A., 'Race', *Culture and Difference*, pp. 126-145. London: Sage.

Cachón, L. (2002). La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 97, Enero-Marzo, 95-126.

Calvo, T. (2003a). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Popular.

Campos, J, Frankel, C., y Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, March/April, Volume 75, nº 2, 377-394.

Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, nº 99, 62-73.

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, nº 330, Enero-abril, 29-40.

(2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Bellaterra: ICE de la Universitat de Barcelona.

Carrim, N. (2000). Critical Anti-racism and Problems in Self-articulated Forms of Identities. *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 3, nº 1, 25-44.

Casamayor, G. (coordinador) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la educación secundaria*, pp. 11-28. Barcelona: Graó.

Cascón, F. (2000a). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, 57-60.

(2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, 61-66.

Castiñeira, A. (2004). Gestionar la diversidad, acoger la diferencia. *Forum Barcelona, Monográficos*, nº 4, 48-54.

Cerbino, M. (2006). *Jóvenes en la calle, cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.



Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

CIDE y Colectivo IOÉ (1992). *La educación intercultural en España. Informe para la Comisión Europea*. Documento inédito.

Colectivo Amani (1995). *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

Colectivo Amani (Juan Gómez Lara, ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Colección Cuadernos de Educación Intercultural.

Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteralidad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, nº 307, Mayo-Agosto, 17-51.

(2005). Mujeres inmigradas y trabajo, en Checa y Olmos, F. (ed.), *Mujeres en el camin. El fenómeno de la migración femenina en España*, pp.15-53. Barcelona: Icaria editorial, s.a.

Coleman, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, Vol. 17, Num, 3, 245-257.

Cuesta, B. (2006). Mujeres españolas en el siglo XX: Cien años de avance en el camino hacia la igualdad, en Figueruelo, A. e Ibáñez, M., (editoras), *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades*, pp. 65-88. Salamanca: Universidad de Salamanca, Editorial Comares.

Crary, E. (1998). *Crecer sin peleas: como enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.

Crosnoe, R. y Needham, B. (2004). Holism, Contextual Variability, and the Study of Friendships in Adolescent Development. *Child Development*, January/February, Vol. 75, nº 1, 264-279.

Cummings, E. y otros (2006). Interparental Discord and Child Adjustment: Prospective Investigations of Emotional Security as an Explanatory Mechanism. *Child development*, January/February, Volume 77, nº 1, 132-152.

Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español del UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Delpino, M.A. (autora del informe) (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la infancia, número 4, Liga Española de la Educación.

(2008a). Género e inmigración, mujeres al borde la exclusión, en Figueruelo, A. (Editora) y del Pozo M., Ibáñez, M.L., León, M. (coordinadoras), *Estudios interdisciplinares sobre igualdad y violencia de género*, pp. 97-110. Granada: Editorial Comares, Universidad de Salamanca.

(2008b). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.

(en prensa). Adolescencia e inmigración. Aproximaciones a la inserción educativa del alumnado latinoamericano en la escuela española, en Delpino, M.A., Biderbost, P., Roll, D. *Claves para la comprensión de la inmigración latinoamericana en España*, pp. 309-342. Córdoba: Editorial de la Universidad de Córdoba (EDUCC), Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) e Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca.

(autora del informe) (2009). *Conflictos en la infancia a través de las miradas de niños y niñas*. Liga Española de la Educación. Ministerio de Sanidad y Política Social.

(directora de la investigación y autora del informe) (2011). *Conflictos en la adolescencia. Los protagonistas toman la palabra*. Liga Española de la Educación. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Delpino, M.A., Biderbost, P., Roll, D. (en prensa). *Claves para la comprensión de la inmigración latinoamericana en España*. Córdoba: Editorial de la Universidad de Córdoba (EDUCC), Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) e Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca.

Delpino, N. (1991). Las organizaciones femeninas por la alimentación: un menú sazonado, en Pásara, L., Delpino, N., Zarzar, A., y Valdeavellena, R., *La otra cara de la luna. Nuevos actores sociales en el Perú*, pp. 29-72. Buenos Aires: CEDYS.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Díaz-Aguado, M. J. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación*, nº 325, Mayo-Agosto, 143-160.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Díaz-Aguado, M. J. (2006b). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos, en Gonzáles, A. y Soler, M. (coordinadores). *La*

*convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, pp. 49-79. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Dowling, C. (1987). *El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*. México: Editorial Grijalbo, S.A. de C.V.

Elder, G. (1963). Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 26, 50-65.

Elster, J. (1997). *El cemento de la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Elkind, D. (1966). Conceptual Orientation Shifts in Children and Adolescents. *Child Development*, Vol. 37, nº 3, (Sep., 1966), 493-498.

(1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, Vol. 38, 1025-1034.

Entelman, R. F. (2002). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.

Erikson, E. (1966). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé S.A.E.

(1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós. 2ª Edición.

Escrivá, A. (2004). Formas y motivos de la acción transnacional. Vinculaciones de los peruanos con el país de origen, en Escrivá, A. y Ribas, N. (Coords.) *Migración y desarrollo*, pp. 149-181. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios sociales de Andalucía.

Essomba, M. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en Educación. El complejo laberinto hacia la equidad, en Alegre, M.A. y Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 275-308. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Esteban, F. (2004). Inmigración Iberoamericana en España 1985-2002. Un análisis sobre su evolución y composición. *Encuentro de latinoamericanistas españoles*, celebrado en Salamanca, 13 y 14 de mayo de 2004, pp. 232-254.

(2010). La inmigración extranjera en Europa: el análisis el caso España, en Levine, E. y Vereá, M., editoras, *Políticas migratorias y movilidad laboral en Estados Unidos, España y Singapur: tres casos claves en la migración internacional contemporánea*, pp. 209-261. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Centro de Investigaciones sobre América del Norte.

Etxeberria, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, nº 326, Septiembre-Diciembre, 119-144.

Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Feito, R. (2008). “Buenos” profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente, en Fernández, M. y Terrén, E. (coords.) *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, pp. 137-167. Madrid: Ediciones AKAL. Universidad Internacional de Andalucía

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.

Feixa, C. (Dir.), Porcio, L. y Recio, C. (Coords.) (2006). *Jóvenes “latinos” en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Libros de la Revista Anthropos.

Fernández, J.M. y Buela-Casal, G. (2007). *Padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.

(2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de economía española*, nº 98, 238-261.

Fernández, M., Gaete, J. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado, *Revista de Educación*, nº 345, Enero-Abril, 157-181.

Ferrer, F. (2004). Inmigración, educación y Unión Europea, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, pp. 639-669. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Flecha, R., González, F. y Guiu, J. (1987). De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias, *Mientras Tanto*, 33, 13-21.

Fontana, D. (2000). *El comportamiento en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Funes, J. (2001). Convivir con Adolescentes: la gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 301, 36-40.

Franzé, A. (2002). *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

(2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas, *Revista de Educación*, nº 345, Enero-Abril, 111-132.

Gallart, M.A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación, en Forni, F., Gallart, M.A., Vasilachis, I., *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, S.A.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y de la violencia* Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Galloway, D. (2006). Alternativas a la disrupción en el aula, en Congreso *La disrupción en las Aulas. Problemas y soluciones*, pp. 321- 332. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García, F. y otros (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”, en Alegre, M.A. y Subirats, J. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 113-129. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

García, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, nº 345, Enero-Abril, 23-60.

García, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 3; 27-46.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, nº 345, Enero-Abril, 133-155.

Geldstein, R. y Delpino, N. (1998). De madres a hijas: transmisión de pautas de cuidado de la salud reproductiva, en *III Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, pp. 114-134. (AEPA). Buenos Aires: H. Senado de la Nación, Secretaría Parlamentaria. Dirección de Publicaciones.

Geldstein, R., Infesta, G., Delpino, N. (1996). *Adquisición de pautas de cuidado de la salud reproductiva en sectores populares de Buenos Aires: la transmisión de madres a hijas*. Buenos Aires: CENEP/OMS, Informe Final de Investigación.

(2000). La salud reproductiva de las adolescentes frente al espejo: discursos y comportamientos de madres e hijas, en Pantelides, E. y Bott, S. (eds.) *Reproducción, Salud y Sexualidad en América Latina: estudios seleccionados*, pp. 205-227. Buenos Aires: Biblos/Organización Mundial de la Salud-OMS.

Giddens, A. (2005). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Editorial Taurus, 6ta Edición.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista*, nº 1, Año I, Abril/Mayo.

Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Harvard: Harvard University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

González, F. y Chamorro, J. (2002). Los retos en la formación del profesorado ante la inmigración y la interculturalidad. *3er Congreso de Inmigración: La inmigración en España, contextos y alternativas*, pp. 71-72. Volumen I, resúmenes de ponencias y comunicaciones.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York. Oxford University Press.

Greely, A. (1971). *Why Can't They Be Like Us? America's White Ethnic Groups*. New York: Dutton.

Green, M. y Way, N. (2005). Self-Esteem Trajectories among Ethnic Minority Adolescents: a Growth Curve analysis of the Patterns and Predictors of Change. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (2), 151-178.

Grignon, C. (1993), Culturas dominantes, cultura escolar y multiculturalismo popular. *Educación y sociedad*, 12, 137-156.

Grinberg, L. y Grinberg, R. (1994). *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Madrid: Alianza Editorial.

Gusfield, J.R. (1984). On the side: Practical action and social constructivism in social problems theory, en Schneider, J.M. y Kitsuse, J.I. (eds.), *Studies in the sociology of social problems*, pp. 31-51. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Haikkola, L. (2011). Making Connections: Second Generations Children and the Transnational Field of Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 37, nº 8, September 2011, 1201-1217.

Hall, S. (1992). New ethnicities, en Donald, J. y Rattansi, A. (eds), 'Race', *Culture and Difference*, pp. 252-259. London: Sage.

Hayes, K. (1992). Attitudes toward Education: Voluntary and Involuntary Immigrants from the Same Families. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 23, nº 3, (Sep., 1992), 250-267.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Heckman, F. y Schnapper, D. (2003). *The Integration of Immigrants in European Societies*. Stuttgart: Lucius and Lucius.

Hernández, A. (2006). Las conductas disruptivas, un reto, en Congreso *La disrupción en las Aulas. Problemas y soluciones*, pp. 285-291. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. México: Siglo XXI Editores.

Hogan, R. (1975). The Structure of Moral Character and the explanation of Moral Action. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 4, nº 1,15.

Imberti, J. y otros (2006). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Instituto de Infancia y Mundo Urbano (2007). *La Infancia en Cifras (2)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

International organization for migration (2005). *World migration 2005: cost and benefits of international migration*. Ginebra: International Organization for Migration.

Izquierdo, A. (1999). *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.

Izquierdo, A. y López de Lera, D. (2003). El rastro demográfico de la inmigración en España. *Papeles de economía española*, nº 98, pp. 68-93.

Izquierdo, A., López de Lera, D., Martínez, R. (2002). Los preferidos del siglo XXI: la inmigración latinoamericana en España, en García, F. y Muriel, C. (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Vol. II. Actos del III Congreso sobre la inmigración en España (ponencias), pp. 237-249. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

(2002). Aprender a Convivir. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 44, Agosto, 79-92.

Jordán, J. (coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.

Judson, S. (eds.) (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia: manual de educación para la paz y la no violencia*. Madrid. Los Libros de la Catarata.

Juliano, D. (2000). No sólo el cómo, también el porqué, entrevistada por Cuenca, J.M. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, Febrero, 44-49.

Jung, Carl G. (1982). *Conflictos del alma infantil*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Kohlberg, L. (1969). *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Laursen, B., y Collins, W. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.

Lemyre, L. y Smith, P. (1985). Intergroup Discrimination and Self-Esteem in the Minimal Group Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, nº 3, 660-670.

Lerner, R. (1982). Children and Adolescents as Producers of Their Own Development. *Development Review* 2, 342-370.

Levine, E. y Vereza M. (editoras). *Políticas migratorias y movilidad laboral en Estados Unidos, España y Singapur: tres casos claves en la migración internacional contemporánea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Centro de Investigaciones sobre América del Norte.

Maciá, D. (2005). *Ser Padres: educar y afrontar los conflictos cotidianos en la infancia*. Madrid: Editorial Pirámide.

Malgesini, G. (comp.) (1998). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Madrid: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.

Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence, en Adelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, pp. 159-187. New York: Wiley.

Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E.; Rodríguez, V.; Marchesi, A. (2004). *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: IDEA-FUHEM (Informe de investigación).

Martindale, D. (1979). *La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas*. Madrid: Editorial Aguilar, Biblioteca de Ciencias Sociales.

Martínez, M. (2007). *Cómo abordar los pequeños y grandes conflictos cotidianos: ¿Qué puedo hacer?* Barcelona: Graó.

Martínez, F.J. (2001). Ruptura familiar. *Revista de Educación*, nº 325, Mayo-Agosto, 79-92.

Massey, D. y otros (1998). Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte, en Malgesini, G. (comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, pp. 189-264. Madrid: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.

Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Versión castellana de Julio Carabaña. Madrid: Taurus Ediciones.

Mayer, B. (1987). The Dynamics of Power in Mediation and Negotiation, en Moore, J. (ed). Practical Strategies for the Phases of Mediation. *Mediation Quarterly*, nº 16, Summer, 75-86.



- Mills, W. (1971). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*.
- (s/f) *IV Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España 2006-2008*.
- Miranda, A., Estrada, D., Firpo, J. (2000). Differences in family cohesion, adaptability, and environment among Latino families in dissimilar stages of acculturation. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Family*, 8, 341-350.
- Moody, J. y White, D. (2003). Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups. *American Sociological Review*, 68 (1), 103-127.
- Moore, R. (1994). *Conflicts on Multiple Use Trails: Synthesis of Literature and State of the Practise*. Report n° FHWA-PD- 94- 031. Washington, DC: Federal Highway Administration.
- Morton, D. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive Processes*. New Have: Yale University Press.
- Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz de Bustillo, R. y Antón, J. (en prensa). La inmigración latinoamericana en España, contexto, dimensión y características, en Delpino, M.A., Biderbost, P. y Roll, D. *Claves para la comprensión de la inmigración latinoamericana en España*, pp. 29-63. Córdoba: Editorial de la Universidad de Córdoba (EDUCC), Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) e Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (compiladoras) (1999). *Sexualidad, género y roles sociales*. Buenos Aires, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Dirección. Ma. José Díaz Aguado), (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Convenio Unidad de psicología preventiva de la Universidad Complutense y Ministerio de Educación (inédito).
- Ogbu, J. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 13, n° 4, (Winter, 1982), 290-307.
- (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, n° 4, Explaining the School Performance of Minority Students (Dec., 1987), 321-334.
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 29, n° 2, 155-188.

Olweus, D. (1979). Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review. *Psychological Bulletin*, Vol. 86, nº 4, 852-875.

Onghena, Y. (2005). Dinámicas interculturales y construcción identitaria, en Nash, M., Tello, R., Benach, N. (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*, pp. 57-69. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.

Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación Internacional de las enfermedades mentales. CIE-10* (10<sup>a</sup> ed). Madrid: Meditor.

Ortega, C. (2006). *Toma de decisiones y resolución creativa de conflictos*. Jaén: Formación Alcalá.

Ortega, R. y Mora- Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-17.

Ortega, R. y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270, 46-50.

Park, R. (1939). The Nature of Race Relations, en Thompson, E., Editor, *Race Relations and the Race Problem. A Definition and an Analysis*, pp. 3-45. Durham: Duke University Press.

Parsons, T. (1963). Youth in the context of American Society, en Erikson, H. (ed.), *Youth: Change and Challenge*. Nueva York: Basic Books.

Patterson, G., DeBarysche, B. y Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*. Vol. 44, nº 2, 329-335.

Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37: 3, 151-163.

Pérez, C. (2005). *Latinoamericanas en Donostia. Proyectos migratorios, obstáculos y estrategias*. Donostia-San Sebastián: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.

Pérez, M. D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-148.

Pérez, M. D. y Hernández, A. (2003). Actitudes de los escolares ante la llegada de inmigrantes en contextos sociales y educativos de Salamanca, en Luque, P.A, Amador, L.V. y Malagón, J.L. (coords.) *Educación Social e Inmigración*, pp. 128-138. Sevilla: SIPS.

Portes, A. y Böröcz, J. (1998). Migración contemporánea. Perspectivas históricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación, en Malgesini, G. (comp.)

*Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, pp. 43-73. Madrid: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.

Portes, A., Fernández-Kelly, P., Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, nº 6, November, 1000-1040.

Portes, A. y Rumbaut, R. (2005). Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, nº 6, November, 983-999.

Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, nº 535, 74-96.

Pulido, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, en Fernández, T, Molina, J. (coords). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*, pp. 19-35. Madrid: Alianza Editorial.

Qin-Hilliard, D. (2003). Gendered expectations and gendered experiences: Immigrant student adaptations in schools. *New Directions for Youth Development*, 100, 91–110.

Ricart i Masip, M. (1999). Espacios de solidaridad e intercambio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, 68-72.

Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy. Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, Vol. 4º, nº 3, 411-451.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. De los 4 a los 16 años*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.

Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, nº 343, Mayo-Agosto, 453-475.

Romero, G. (2006). *Alumn@s con dificultades de comportamiento y adaptación*, en Congreso *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*, pp. 207- 209. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rozemblum de Horowitz, S. (2007). *Mediación: convivencia y resolución conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.

Samper, Ll. y Garreta, J. (2007). Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado, en Alegre, M. y Subirats, J. (editores). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 361-383. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Schwartz, S.J., Montgomery, M.J. y Briones, E. (2006) "The Role of Identity in Acculturation among Immigrant People: Theoretical Propositions, Empirical Questions, and Applied Recommendations", *Human Development*, 49, 1-30.

Segura, M. (2006). Enseñar a convivir no es tan difícil, en Congreso *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*, pp. 47- 55. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

(2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta: desarrollo de competencias sociales*. Madrid: Narcea.

Serra, C. (2002). El racismo observado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, Julio-Agosto 2002, 77-82.

Silver, H. (2003). Políticas públicas para promover la inclusión social de grupos en desventaja en Europa: lecciones para América Latina y el Caribe. *Documento preparado para el Seminario Buenas Prácticas en Inclusión Social: Diálogo entre Europa, América Latina y el Caribe. Milán, 21 y 22 de marzo de 2003*. Washington: Inter American Development Bank.

Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, 283-305.

Smith, P. (1991). The Silent Nightmare: Bullying and victimisation in school peers groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

Solé, C. y Alcalde, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, pp. 741-757. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Spencer, M. y Markstrom-Adams, C. (1990). Identity Process among Racial and Ethnic Minority Children in America. *Child Development*, Vol 61, nº 2, Special Issue on Minority Children (Apr), 290-310.

Stoer, S. y Cortesañ, L. (2005). Multiculturalismo y política educativa en un contexto global (Perspectivas europeas), en Burbules, N.C. y Torres, C.A. (coordinadores). *Globalización y educación. Manual crítico*, pp. 191-209. Madrid: Editorial Popular.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications

Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege. Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants, en Robben, A. y Suárez-Orozco, M. (Eds.). *Cultures under siege. Social violence & trauma*, pp. 194-227. Nueva York: Cambridge University Press.

(2003). *Formulating identity in a globalized World*, en Suárez-Orozco, M. y Qin-Hilliard, D. *Globalization. Culture and education in the new millennium*, pp. 1-25. Berkeley: University of California Press y Ross Institute.

Suárez-Orozco, C., Todorova, I., y Louis, J. (2002). Making up for lost time. The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625-643.

Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Betanzos: Universidad Da Coruña. Servicio de publicación.

(2002). La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Papers*, nº 66, 45-57.

(2004a). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

(2004b). El antirracismo en la escuela: civilidad, confianza y descolonización de los sentimientos, en *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*, pp. 689-702. XIII Congreso Nacional de II Iberoamericano de Pedagogía, ponencias. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

(2007a). Adolescencia, inmigración e identidad, en López, A. y Cachón, L. (coordinadores). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*, pp. 186-203. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Empleo y Asuntos Sociales.

(2007b). Inmigración, diversidad cultural y globalización, en Alegre, M. y Subirats, J. (editores). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 261-274. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Tierno, B. (1989). *Tu hijo: problemas y conflictos*. Madrid: Temas hoy.1ª Edición.

Tomlinson, S. (2007). Raza, etnicidad y educación en Inglaterra: Política y práctica, en Alegre, M. y Subirats, J. (editores). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, pp. 205-219. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Torrego, J.C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, 22-28.

(2003). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia, en Fernández, I. (coord). *Guía para la convivencia en el aula*, pp. 172-179. Madrid: Ed. Escuela Española. 3ª edición.

(2006a). Planes y estructuras al servicio de la mejora de la convivencia en centros escolares, en Congreso *La disrupción en las Aulas. Problemas y soluciones*, pp. 57-68. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

(2006b). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de convivencia y la prevención de la violencia escolar, en Gonzáles, A. y Soler, M. (coordinadores). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, pp. 409-434. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata, S.A.

Toscano, R. (2009). Interrogantes éticos sobre la globalización, en Carbonell, M. y Vázquez, R. (comp.). *Globalización y derecho*, pp. 93-107. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

Uhlinger, C. y Hartup, W. (1992). *Conflict and child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.

Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, en Casamayor, G. (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos*, pp. 143-159. Barcelona: Graó.

Urrea, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo*. Madrid: La esfera de los libros.

Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual, en Congreso *La disrupción en las Aulas. Problemas y soluciones*, pp. 17-45. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.

Vaello, J. (2006). El clima de clase: Problemas y Soluciones, en Congreso *La disrupción en las Aulas. Problemas y soluciones*, pp. 83-99. Madrid: Conocimiento educativo. Ministerio Educación y Ciencia.

Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.

Van de Vliert, E. (1981). Siding and other reactions to a conflict. A theory of escalation toward outsiders. *Journal of Conflict Resolution*, septiembre, vol. 25, nº 3, 495-520.

van Dyck, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo, en Nash, M., Tello, R., Benach, N. (eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*, pp. 33-55. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.

Vidal, F. y Mota, R. (2008). *Encuesta de Infancia en España 2008*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas-Madrid, Movimiento Junior a.c., Fundación S.M. Cuadernos Fundación SM nº 11.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Walzer, M. (1997). *On Toleration*. New Haven and London: Yale University Press.

Wallach, J. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.

Whitney, I. y Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, Volume 35, Number 1, Spring, 3-25.

Zlotnik, H. (1998). La migración de mujeres del sur al norte, en Malgesini, G. (comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, pp. 113-145. Madrid: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.

## Referencias electrónicas

Albert, M.C. y Masanet, E. (2008). Los matrimonios mixtos en España ¿espacios de construcción intercultural?. *Revista OBETS* 1. Extraído el 3 de mayo de 2010 desde [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7956/1/OBETS\\_01\\_03.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7956/1/OBETS_01_03.pdf)

Aparicio, R. y otros (2003). *La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Informe realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas. 2003. Extraído el 20 de noviembre de 2006 desde <http://www.upcomillas.es/pagnew/iem/2003-2004.asp>

Arellano Millán, M.J. (2004). *La inserción social de las inmigrantes latinoamericanas en España. Migraciones laborales y género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Extraído el 4 de mayo de 2006 desde <http://www.ucm.es/eprints/5189/>

Banco Mundial (2005). *Desafíos y Oportunidades para la equidad de género en América Latina*. Extraído el 12 de noviembre de 2005 desde [web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER)

----- (2006). *Migración y remesas*. Extraído el 12 de marzo de 2007 desde <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANIS>

Barceló, F. y Funes, J. (2006). Dos estudios sobre el clima escolar. *Cuadernos de Pedagogía* nº 359, Monográfico, pp. 52-55. Extraído el 6 de mayo de 2008 desde [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.disrup.normas/Clima\\_escolar\(Jaume-Funes\)4p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.disrup.normas/Clima_escolar(Jaume-Funes)4p.pdf)

Calvo, T. (2003b). *Inmigración y educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española*. Extraído el 18 de diciembre de 2006 desde <http://www.mec.es/cesces/ponencia-tomas-calvo.htm>

Caurcel, C. y Almeida, A. *Causas del maltrato entre iguales. Explicaciones de adolescentes españoles y portugueses* (s/f). Extraído el 3 de julio de 2008 desde [http://congreso.codoli.org/area\\_4/Caurcel-Cara.pdf](http://congreso.codoli.org/area_4/Caurcel-Cara.pdf)

Carbajosa, A. (2006). *España es el país de la UE que recibió más inmigrantes en 2005*. Extraído el 15 de agosto de 2007 desde [http://www.elpais.com/articulo/espana/Espana/pais/UE/recibio/inmigrantes/2005/elpepiesp/20060128elpepinac\\_19/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Espana/pais/UE/recibio/inmigrantes/2005/elpepiesp/20060128elpepinac_19/Tes)

Carrasco, S. (s/f). *Interculturalidad, educación, comunicación*. Extraído el 12 de agosto de 2009 desde [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad\\_carrasco.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_carrasco.pdf)

(2004). *Inmigración y educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural*. Extraído el 1 de noviembre de 2009 desde <http://www.apega.org/attachments/article/274/pedagogia1.pdf>

Carrasco, S; Pamies, J.; Ponferrada, M; Ballestín, B.; Bertrán, M. (2009). Segregación escolar en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers*, núm. 126. Extraído el 10 de mayo de 2010 desde [www.emiga.es](http://www.emiga.es)

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Boletín CIDE de temas educativos*, enero 2005- Número 13. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>

Colectivo IOÉ (Actis, W., de Prada, M.A. y Pereda, C.) (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre la atención a la diversidad referidos a las minorías étnicas de origen extranjero*. Extraído el 14 de junio de 2009 desde <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/IOEdivesc.pdf>

(2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos de la población de origen extranjero en España*. CIDE, Instituto de la Mujer. Extraído el 10 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm002/colm002.html>

(2006). *Inmigración, género y escuela. Exploraciones de los discursos del profesorado y del alumnado*. Extraído el 15 de septiembre de 2010 desde [http://www.colectivoioe.org/ficheros\\_externos/Inmigracion,%20genero%20y%20escuela\\_%20Exploracion%20de%20los%20discursos%20del%20profesorado%20y%20del%20alumnado\\_INFORME-GENERO-ESCUELA.pdf](http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Inmigracion,%20genero%20y%20escuela_%20Exploracion%20de%20los%20discursos%20del%20profesorado%20y%20del%20alumnado_INFORME-GENERO-ESCUELA.pdf)

(s/f). (Actis, W.) *La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero*. Consultado el 3 de enero de 2010 desde [http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/LA%20ESCUELA%20ANTE%20LA%20DIVERSIDAD%20CULTURAL\(2\).pdf](http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/LA%20ESCUELA%20ANTE%20LA%20DIVERSIDAD%20CULTURAL(2).pdf)



Comisión Europea (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Extraído el 12 de abril de 2010 desde <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

Defensor del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Extraído el 6 de febrero de 2008 desde [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido\\_1261584551261.html](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html)

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Extraído el 14 de julio de 2008 desde <http://www.oei.es/valores2/ViolenciaEscolar2006.pdf>

Delpino, M.A. (2008c). Ser de donde no soy: identidades en conflictos en el ámbito educativo y social. *EMIGRA Working Papers*, 1. Descarga realizada el 12 de enero de 2009 desde [www.emiga.es](http://www.emiga.es)

*Diario El Público* (2009). Extraído el 10 de octubre de 2009 desde <http://www.publico.es/espana/212895/menores/trabas/acceder/alcohol>

*Educación para la Ciudadanía*. Extraído el 2 de agosto de 2010 desde <http://www.e-torredebabel.com/leyes/Eso-Loe/educacion-para-la-ciudadania-Eso.htm>

EFFANATIS (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective*. Extraído el 5 de mayo de 2010 desde <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/finalreportk.pdf>

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2010). *Intercultural policies in European cities*. Extraído el 11 de mayo de 2011 desde <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/32/en/1/EF1032EN.pdf>

Escrivá, A. (2000). ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico en Barcelona. *Papers*, 60, pp. 327-342. Extraído el 1 de marzo de 2007 desde <http://www.google.es/search?hl=es&q=peruanas+en+el+servicio+dom%C3%A9stico+en+Barcelona&btnG=Buscar+con+Google&meta>

Essomba, M.A., Laouaji El Gharbi, S. y Crespo, R. (2010). Joventuts diverses en una societat diversa. *Quaderns de Recerca*: Núm. 1, Centre UNESCO de Catalunya. Extraído el 20 de enero de 2011 desde [http://www.unescocat.org/fitxer/666/QR%201\\_JoventutDiverses.pdf](http://www.unescocat.org/fitxer/666/QR%201_JoventutDiverses.pdf)

Feixa, Carles (2005). *Jóvenes latinos. Espacio público y cultura urbana*. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde [www.ciimu.org/documents/resum\\_recerca.pdf](http://www.ciimu.org/documents/resum_recerca.pdf)

(2008). Generación Uno punto Cinco, *Revista de Estudios de Juventud* marzo Número 80, pp. 115-128. Consultado el 14 de julio de 2009 desde <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1606562210>

Feixa, C. y Muñoz, J. (2005). “¿Reyes Latinos? Pistas para superar estereotipos. *El País*, 12/12/2004. Extraído el 25 de noviembre de 2005 desde <http://www.icanthropologia.org/contenido/default.aspx?ContentCategoriesID=79>

Fernández, J. y Noblezas, M. (2008). *Cómo informar sobre infancia y violencia*. Extraído el 1 de julio de 2008 desde <http://www.centroreinasofia.es/informes/Como%20informar%20FILM.pdf>

Fernández-Rufete, J. y Rico, J. (2005). *El impacto demográfico de la inmigración ecuatoriana en la región de Murcia. Análisis del perfil poblacional y sociodemográfico del colectivo de inmigrantes ecuatorianos (CIE) en las comarcas murcianas del Alto y Bajo Guadalentín*. Edición electrónica [marzo 2005] Extraído el 15 de julio de 2006 desde <http://www.carm.es/ctra/inmigracion/>

FETE-UGT y Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales (2006). *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes*. Extraído el 10 de septiembre de 2006 desde <http://www.feteugt.es/novedades/index.asp?Id=1058>

Flaquer, Ll., Almeda, E., Navarro-Varas, L. (2006). *Monoparentalidad e Infancia*. Extraído el 1 de septiembre de 2008 desde [http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol20\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol20_es.html)

Funes, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo, en *EMIGRA Working Papers*, 26. Consultado el 16 de julio de 2009 desde [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es)

García, A. y Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8 (2002), 175-204. Extraído el 16 de octubre de 2010 desde <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec08/reec0809.pdf>

García, I. (2010). Jóvenes de origen inmigrante. *Revista Estudios de Juventud*, 89, 125-142. Extraído el 4 de marzo de 2011 desde [http://issuu.com/injuve/docs/revista\\_junio89](http://issuu.com/injuve/docs/revista_junio89)

García, I., Pérez, M. y Patiño, A. (s/f). *La educación intercultural en las aulas multiculturales de la Comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica*. Extraído el 12 de enero de 2007 desde <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&lr=&cites=6039607150073705429>

García, F., Pulido, R. y Montes, A. (1999). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Extraído el 13 de enero de 2010 desde <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/descargas/publicaciones/GarciaGranadosPulido1999.pdf>

García F., Granados, A. y Martínez, R. (2006). *Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural*. Consultado el 2 de diciembre de 2009 desde <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/descargas/publicaciones/GarciaCastanoETAL2006a.pdf>

Gil, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *EMIGRA Working Papers*, 87. Consultado el 3 de septiembre de 2011 desde [www.emiga.es](http://www.emiga.es)

Harrits, G. (2011). More Than Method?: A Discussion of Paradigm Differences Within Mixed Methods Research *Journal of Mixed Methods Research* 5 (2), 150-166. Extraído el 13 de abril de 2011 desde <http://mmr.sagepub.com/content/5/2/150>

Hernández, M. A. (2004). *Los conflictos en el aula*. Universidad de Murcia. Extraído el 2 de marzo de 2009 desde: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398>

Instituto de la Juventud (2005). *Informe Juventud en España 2004. Condiciones de vida y situación de los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>

Instituto Nacional de Estadística (2010). *Encuesta de presupuestos familiares de 2009*. Extraído el 3 de agosto de 2011 desde <http://www.ine.es/prensa/np628.pdf>

(2006). *Mujeres y hombres en España 2006*. Extraído el 1 de agosto de 2006 desde <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>

(2011). *Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2011*. Extraído el 7 de junio de 2011 desde <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf>

Izquierdo, A. (2000). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers* 60, 2000. Extraído el 10 de junio de 2006 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=45692>

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus del alumno en el aula: el rol de la reputación social, de la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, June/año/ vol. 8, número 002. Universidad de Almería, Almería, España., pp. 227-236. Extraído el 12 de noviembre de 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56080208.pdf>.

Jordan, J. (s/f). *¿Que educación intercultural para nuestra escuela?* Consultado el 10 de julio de 2009 desde [https://www.elkarbanatuz.org/mm/File/jordan\\_escuela.pdf](https://www.elkarbanatuz.org/mm/File/jordan_escuela.pdf)

Juliano, D. (s/f). *Antropología pedagógica y pluriculturalismo*. Extraído el 15 de marzo de 2007 desde <http://scholar.google.es/scholar?q=Antropolog%C3%ADa+pedag%C3%B3gica+y+pluriculturalismo>

López, A. y Cachón, L. (coordinadores) (2007). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Extraído el 20 de junio de 2008 desde [http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir\\_lz4/Libro.pdf](http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir_lz4/Libro.pdf)

Madarro, A. (coord.) (s/f). *Informe de acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español*. Extraído el 15 de enero de 2010 desde [http://www.redligare.org/IMG/pdf/informe\\_acogida\\_integracion\\_educativa\\_alumnos\\_inmigrantes\\_iberoamerica.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/informe_acogida_integracion_educativa_alumnos_inmigrantes_iberoamerica.pdf)

Maderuelo, M. (2005). La imagen de España en la inmigración europea y latinoamericana. *Documento de Trabajo (DT) 37/2005*, Real Instituto Elcano Extraído el 15 de mayo de 2006 desde [www.realinstitutoelcano.org/documentos/211](http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/211)

Martín, T. (s/f). *Convivencia y conflicto en los centros escolares: La situación española*. Extraído el 1 de abril de 2009 desde [http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=1064](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1064)

Ministerio de Educación (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Boletín CIDE de temas educativos*, enero 2005- Número 13. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>

Ministerio de Educación (2009). *Estadísticas de la Educación. Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. Extraído el 3 de mayo de 2010 desde <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas>

Ministerio de Educación (2009). *Estadística de las enseñanzas no universitarias*, Subsecretaría General, Secretaría Técnica, Oficina Estadística Técnica. Extraído el 3 de junio de 2010 desde [http://www.oei.es/pdf2/estadisticas\\_educacion\\_espana\\_08\\_09\\_resumen.pdf](http://www.oei.es/pdf2/estadisticas_educacion_espana_08_09_resumen.pdf)

Ministerio de Educación (2011). *Planes de convivencia, recursos, materiales, investigaciones*. Consultado el 12 de mayo de 2011 desde <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/politicas/mejora-convivencia-escolar.html>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Plan estratégico nacional de infancia, familia y adolescencia 2006-2009*. Extraído el 12 de diciembre de 2006 desde [www.mtas.es/inicioas/observatoriodeinfancia/novedades/PLAN.pdf](http://www.mtas.es/inicioas/observatoriodeinfancia/novedades/PLAN.pdf)

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). *Estadísticas inmigración y emigración*. Extraído el 9 de julio de 2008 desde [http://extranjeros.mtas.es/es/general/Informe\\_Marzo\\_2008.pdf](http://extranjeros.mtas.es/es/general/Informe_Marzo_2008.pdf)

Movimiento contra la intolerancia. *Informe RAXEN Especial 2010*. Extraído el 5 de abril de 2011 desde [http://www.ddooss.org/informes/Informe\\_Raxen.pdf](http://www.ddooss.org/informes/Informe_Raxen.pdf)

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s/f). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Extraído el 13 de enero de 2011 desde <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>

Organisation for Economic Co-operation and development (OECD) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Extraído el 11 de octubre de 2010 desde [http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_42980662\\_1\\_1\\_1\\_1,00&&en-USS\\_01DBC.html](http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html)

Pérez-Díaz, V. , Álvarez-Miranda, B., González-Enríquez, C. (2001). *España ante la inmigración*. Fundación La Caixa. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde [www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp - 25k](http://www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp - 25k)

Ponferrada, M. (2007). School and identity construction among working-class girls in a context of linguistic and cultural diversity in Barcelona, *EMIGRA, Working Papers*, 38. Extraído el 16 de julio de 2009 desde [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).

Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). *Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria*. Extraído el 8 de julio de 2008 desde [http://www.icev.cat/articulo\\_bullying\\_UAB.pdf](http://www.icev.cat/articulo_bullying_UAB.pdf)

Ponferrada, M. et al. (2007). *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde [http://www.ciimu.org/uploads/20071119/bullying\\_nov07.pdf](http://www.ciimu.org/uploads/20071119/bullying_nov07.pdf)

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). *La Segunda Generación en Madrid: Un estudio longitudinal*. Consultado el 23 de junio de 2010 desde <http://cmd.princeton.edu/papers/La%20Segunda%20Generacion%20en%20Madrid%20texto.pdf>

(2009). *La Segunda Generación en Barcelona: Un estudio longitudinal*. Consultado el 25 de junio de 2010 desde <http://www.slideshare.net/IntegraLocal/la-segunda-generacin-en-barcelona>

Puerta, J. y otros (2009). *La integración del alumnado extranjero en la escuela en 2008. Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2009*. Extraído el 4 de enero de 2010 desde [http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id\\_article=3403](http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id_article=3403)

Santamaría, E. (2008). La “revuelta de las banlieues” y la imagen massmediática del inmigrante en España. *Verso e Reverso*, Año XXII - 2008/1 - Número 49. Extraído el 5 de agosto de 2009 desde <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/versoereverso/article/viewArticle/5754/5212>

Serra, C. (2003). *Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá de los mitos de los jóvenes violentos*. Extraído el 12 de enero de 2008 desde <http://www.acosomoral.org/pdf/ConflictoviolenciaenElmbitoescolarCarlesSerra.pdf>

Síndic. El defensor de les persones (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius*. Síndic de Greuges de Catalunya. Extraído el 4 de marzo de 2009 desde [www.sindic.cat/cat/index.asp](http://www.sindic.cat/cat/index.asp)

Suárez, J.M. (coord.) (2004). *La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, Nuevas prácticas*. Editorial Axac. Extraído el 1 de noviembre de 2009 desde <http://www.apega.org/attachments/article/274/pedagogia1.pdf>

Terrén, E. (2003). *Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia*. Extraído el 10 de diciembre de 2006 desde <http://scholar.google.es/scholar?q=Eduardo+Terr%C3%A9n&hl=es&lr=&btnG=B%C3%BAsqueda>

Torres, F. (2005). Los espacios públicos en la sociedad multicultural: Reflexiones sobre dos parques en Valencia. *Puntos de Vista 1*. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. nº 1 - Año 1, Abril-Mayo. Extraído el 3 de marzo de 2006 desde <http://www.munimadrid.es/Principal/monograficos/ObservatorioMigra/cuadernos.htm>

Unión Europea (2003). *Directiva 2003/86 del Consejo de la Unión Europea para la regulación del derecho a la reagrupación familiar*. Extraído el 4 de noviembre de 2008 desde [http://www.ccoo.es/eurored/menu.do?Instituciones\\_UE:Comision\\_Europea](http://www.ccoo.es/eurored/menu.do?Instituciones_UE:Comision_Europea)

United Nations Population Found (UNFPA) (2006). *Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza. Las mujeres y la migración internacional*. Extraído el 1 de abril de 2007 desde [http://www.unfpa.org/swp/2006/pdf/en\\_sowp06.pdf](http://www.unfpa.org/swp/2006/pdf/en_sowp06.pdf)

Vilà, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal, en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 80, Juventud y Diálogo entre Civilizaciones. Extraído el 15 de julio de 2009 desde <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1368301596>

---

# ANEXOS

---

- A. Acerca de los planes para la mejora de la convivencia en las escuelas**
- B. Instrumentos**
- C. Ficha técnica del estudio**
- D. Información sobre estudiantes que participaron en grupos de discusión**
- E. Comentarios de estudiantes que participaron en grupos de discusión**





## Anexo A

### Acerca de los planes para la mejora de la convivencia en las escuelas <sup>1</sup>

En 2005, el Ministerio de Educación y Ciencia<sup>2</sup> firmó un convenio con las organizaciones sindicales<sup>3</sup> del país, para promocionar una serie de actuaciones dirigidas a contribuir a la mejora de la convivencia escolar. Ese convenio busca responder a la preocupación social acerca de un supuesto incremento de situaciones violentas, de acoso y conflictividad en el ámbito escolar y se propone un trabajo de colaboración estrecha entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas, con el propósito de llevar a cabo el diseño y la ejecución de planes para la convivencia escolar.

El Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar<sup>4</sup> aspira a “erradicar las actitudes y los comportamientos violentos de nuestras aulas y fomentar entre los más jóvenes la resolución pacífica de los conflictos”. Para tal efecto, el Plan pretende:

- Contribuir a adoptar “medidas adecuadas para garantizar la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar o conflictos que alteren la convivencia y el normal desarrollo de la actividad docente, así como la asistencia especializada que sea necesaria”.
- Apoyar la “articulación de programas de actuación en los centros y zonas que por sus características específicas necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción de tutorías y refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación”.
- Incorporar, “en los programas de formación inicial del profesorado, planes de formación destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos”.
- Establecer el “Observatorio Estatal de Convivencia Escolar”.

---

<sup>1</sup> La información sobre los principios y objetivos de los programas de convivencia proviene de fuentes disponibles en la web. Existe una amplísima diversidad de planes de convivencia que incluyen, además de los principios orientadores del plan, una variedad de propuestas de contenidos y estrategias para poner en práctica la mejora de la convivencia en el ámbito escolar. La figura de la mediación escolar se encuentra incluida en muchos de esos planes.

<sup>2</sup> Actualmente, Ministerio de Educación. Puede consultarse el portal del Ministerio con información sobre las actuaciones en las comunidades autónomas, sobre recursos y materiales, y publicaciones de resultados de estudios e informes. Consultado el 12 de mayo de 2011 desde <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/politicas/mejora-convivencia-escolar.html>

<sup>3</sup> Cuenta con el respaldo de los siete sindicatos de profesores más representativos (CCOO, FETE-UGT, ANPE, CSI-CSIF, USO, Federación SAP y FSIE), dos organizaciones de titulares de centros educativos (FERE y Escuela Cristiana de Cataluña) y una organización de padres y madres (CEAPA). Consulta del 24 de noviembre de 2008 en el portal de la Presidencia del Gobierno <http://www.la-moncloa.es/NR/exeres/A65A9B39-439A-40D8-A545-21B13343F778,frameless.htm?NRMODE=Published>

<sup>4</sup> Véase en [http://www.convivencia.mec.es/plan\\_conv](http://www.convivencia.mec.es/plan_conv)

Los objetivos<sup>5</sup> del Plan apuntan a desarrollarse en tres ámbitos de actuación:

- El apoyo para desarrollar investigaciones sobre problemas de convivencia en los centros educativos, con el propósito de identificar los factores que inciden en la convivencia.
- La promoción de la mejora de la convivencia en los centros educativos, en estrecha colaboración con las Comunidades Autónomas, de modo que se desarrolle el intercambio de experiencias, materiales y recursos.
- El ofrecimiento de orientaciones, estrategias y materiales para la puesta en marcha de la educación en la convivencia, que permita “el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la transición de los alumnos a la vida adulta y su incorporación a una formación superior o al mercado de trabajo”.

En el marco del Plan para la Promoción de la Mejora de la Convivencia Escolar, se han creado, además, varios instrumentos dirigidos al alcance de sus objetivos: el “**Observatorio estatal de la Convivencia Escolar**”, el concurso que otorga el premio de “**Buenas Prácticas**” de la convivencia, así como la **formación de profesorado y padres y madres de familia** en el manejo de estrategias para favorecer la convivencia en las escuelas.

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar persigue como objetivo fundamental recopilar información con el propósito de mejorar el conocimiento acerca de convivencia y conflictos en las aulas<sup>6</sup>. Sobre la base de los informes periódicos que dan cuenta de la situación existente, se pretende sugerir estrategias de intervención para la prevención o corrección de condiciones que afecten negativamente la convivencia en los centros educativos.

El premio de las “Buenas prácticas” es de carácter económico, fue creado en el año 2006 y promueve la participación en concurso de “los centros docentes españoles sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas de 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que hayan desarrollado planes y actuaciones dirigidas a la mejora y desarrollo de la convivencia”.

Los criterios para el otorgamiento de los premios de “buenas prácticas” son:

- Elaboración y ejecución de un plan de convivencia en el centro, “puesta en marcha de acciones” dirigidas a la erradicación de la violencia, y participación conjunta con otros centros en programas dirigidos al fomento de la convivencia.

---

<sup>5</sup> Consultar [http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Referencias/\\_2006/refc20061006.htm](http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Referencias/_2006/refc20061006.htm)

<sup>6</sup> Un estudio sobre convivencia escolar fue llevado a cabo por un grupo de expertos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 20 de noviembre de 2008 en <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008591.pdf>

- Realización de acciones para la “integración en la convivencia de las minorías étnicas, sociales y culturales” en las actividades del centro, y la del alumnado con “necesidades educativas especiales”.
- Promoción de actuación para la igualdad de género.
- Que el plan haya contado con la implicación activa de otras organizaciones e instituciones en la promoción de la convivencia.

El Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (PPMCE) inició las actividades formativas en 2007, con la realización de un curso dirigido a profesores y a miembros de las Asociaciones de madres y padres (AMPAS), que apuntó a la formación en estrategias de mejora de la convivencia escolar. De esa manera, el Plan pretende que, en el mediano plazo, cada centro educativo cuente con personas especializadas en esta área, con capacidades para poner en marcha acciones dirigidas a facilitar la convivencia.

Estos cursos dirigidos al profesorado y a los padres y madres de los alumnos persiguen declaradamente los siguientes objetivos:

- i) “Contribuir a la comprensión e interpretación de las prácticas escolares y, en especial, a las relaciones de convivencia en los centros”.
- ii) “Definir y clarificar las distintas situaciones en las que se manifiestan los problemas de convivencia en los centros”.
- iii) “Conocer los distintos programas puestos en marcha como respuesta a los problemas de convivencia e identificar sus elementos comunes y su posible aplicación en su ámbito de referencia”.
- iv) “Reconocer las ‘buenas prácticas’ y las estrategias adoptadas en los centros para resolver los problemas de convivencia, de forma que se puedan difundir entre el profesorado y miembros de los distintos centros”.
- v) “Diseñar propuestas de intervención que mejoren la convivencia en los centros”.
- vi) “Capacitar para la organización de nuevas actividades de formación en su ámbito territorial, actuando como ‘formador de formadores’”.



## ANEXO B Instrumentos

### CUESTIONARIO

Nº cuestionario			
			(1)(2)(3)(4)

Realizamos un estudio para conocer tu opinión sobre aspectos del mundo de los jóvenes como tú. Pedimos tu colaboración, que es totalmente voluntaria. Nos comprometemos a mantener la confidencialidad de la información que das. Nunca se darán a conocer los resultados de tu instituto.

#### INSTRUCCIONES

Este es un cuestionario anónimo: **no debes escribir tu nombre**. Procura responder a todas las preguntas. Si tienes alguna duda, pregunta al técnico que se encuentra en el aula.

Para señalar: **RODEA con un CÍRCULO el número correspondiente a tu respuesta. Marca SÓLO las respuestas necesarias, como se indica en cada pregunta.**

D.1 ¿En qué curso estás?	
ESO	1
F.P. (ciclo)	2
Bachillerato ciencias	3
Bachillerato humanidades	4

(5)

D.2 ¿Tu instituto es público o privado?	
Público	1
Concertado	2

(6)

D.3 ¿En qué ciudad está el instituto?	
Bilbao	1
Cáceres	2
Cádiz	3
Madrid	4
Málaga	5
Murcia	6
Santander	7

(7)

D.4 ¿En tu instituto hay un programa de convivencia escolar?	
Sí	1
No	2
No sé	8

(8)

#### INFORMACIÓN PERSONAL

P.1 Edad:	
	Años

(9) (10)

P.2 Sexo	
Chico	1
Chica	2

(11)

P.3 Lugar de nacimiento		
	País	Ciudad
	(12) (13)	(14) (15)
P.3.1 El tuyo		
	(16) (17)	(18) (19)
P.3.2 El de tu padre		
	(20) (21)	(22) (23)
P.3.3 El de tu madre		

P.4 Si NO naciste en España, ¿desde cuándo vives aquí?	
Hace menos de 5 años	1
Hace más de 5 años	2

(24)

P.5 ¿Con quién/es de estas personas que te muestro a continuación vives en casa?			
Personas:	Sí	No	
Mi madre	1	2	(25)
Mi padre	1	2	(26)
Hermanos/as	1	2	(27)
Abuelo/a	1	2	(28)
Amigos/as	1	2	(29)
Unos días con mi madre y otros con mi padre	1	2	(30)
Otros familiares	1	2	(31)

P.6 ¿Cuál es el nivel de estudios más alto alcanzado por tu padre y tu madre?		
Nivel de estudios:	Padre (32)	Madre (33)
Sin estudios	1	1
Primaria	2	2
Graduado	3	3
FP: ciclo formativo, un módulo o algo técnico	4	4
Universitarios	5	5
No sé	6	6

<b>P.7 ¿En qué trabajan tu padre y tu madre?</b>		
<b>Profesión:</b>	<b>Padre</b> (34) (35)	<b>Madre</b> (36) (37)
Profesiones (abogado/a, arquitecto/a, médico/a, profesor/a, ingeniero/a, etc.)	1	1
Tareas de la casa, no trabaja fuera de casa	2	2
Servicio doméstico, cuidado de ancianos o de niños, cocinero/a, limpieza de oficinas, etc.	3	3
Empresario/a	4	4
Trabajador/a no cualificado/a en hostelería o en construcción	5	5
Comerciantes, vendedores/as y similares	6	6
Personal administrativo o similar	7	7
Funcionario público	8	8
Trabajador/a agrícola	9	9
No trabaja, está en paro	10	10
Otra (escríbela): -Madre: -Padre:	11	11
No sé	98	98

Estar con el novio/a o con rollos	1	2	3	(50)
Ver la tele	1	2	3	(51)
Ir al cine	1	2	3	(52)

<b>P.9 Teniendo en cuenta las siguientes cuestiones, ¿podrías señalar las DOS que tienen más importancia en tu vida? (Marcar en 1ER LUGAR la más importante y en 2º LUGAR la siguiente más importante)</b>		
	<b>1er lugar</b> (53) (54)	<b>2º lugar</b> (55) (56)
Tener muchas/os amigas/os	1	1
Aprender cosas nuevas	2	2
Ligar	3	3
Tener buenas relaciones familiares	4	4
Tener dinero	5	5
Ser popular en el instituto	6	6
Sacar buenas notas	7	7
Fumar porros con mis amigos/as	8	8
Emborracharme	9	9
Tener novio/a	10	10
Tener ropa de marca	11	11
Decidir qué hacer en el futuro	12	12
Otra (escríbela):	13	13

**PEDIMOS TU COLABORACIÓN PARA QUE DES TUS OPINIONES**

<b>P.8 De las siguientes actividades, señala si te gustan (1), te dan lo mismo (2) o si no te gustan (3)</b>				
<b>Actividades:</b>	<b>Me gusta</b>	<b>Me da lo mismo</b>	<b>No me gusta</b>	
Hacer deportes, bici, patinar, ir al gimnasio	1	2	3	(38)
Leer	1	2	3	(39)
Estar en el ordenador, chatear, entrar en el tuenti o página similar	1	2	3	(40)
Escuchar música	1	2	3	(41)
Estar con mi familia	1	2	3	(42)
Estudiar y hacer tareas escolares	1	2	3	(43)
Ir al instituto	1	2	3	(44)
Ir de compras	1	2	3	(45)
Tener clases particulares	1	2	3	(46)
Salir con amigos y amigas	1	2	3	(47)
Salir a bailar	1	2	3	(48)
Ir a los bares	1	2	3	(49)

<b>P.10 ¿Por qué se forman los grupos de amigos/as? Elige las DOS más importantes para ti. (Marcar en 1ER LUGAR la más importante y en 2º LUGAR la siguiente más importante)</b>		
	<b>1er lugar</b> (57) (58)	<b>2º lugar</b> (59) (60)
Tener los mismos gustos en música, ropa, estética, deportes, etc.	1	1
Haber estado juntos desde infantil	2	2
Que sean hijos/as de los amigos/as de mis padres	3	3
Tener simpatías (vas con los que mejor te caen)	4	4
Pensar de la misma manera	5	5
Querer sentirse distintos al resto	6	6
Estudiar y hacer trabajos juntos	7	7
Por ser del mismo sexo que uno	8	8
Otra (escríbela):	9	9

**P.11 De las siguientes actividades, señala lo que crees que gusta más a las chicas (1), a los chicos (2) o a los dos por igual (3). (Responde a cada una de las actividades)**

Actividades:	Chicas	Chicos	A los dos igual	
Deportes	1	2	3	(61)
Salir con amigos/as	1	2	3	(62)
Ver telenovelas	1	2	3	(63)
Videojuegos	1	2	3	(64)
Estar en las páginas Tuenti, Facebook u otra similar	1	2	3	(65)
Comprar ropa	1	2	3	(66)
Cotillear	1	2	3	(67)
Participar en actos violentos o agresivos	1	2	3	(68)
Ver series	1	2	3	(69)

**P.12 ¿Con qué tipo de grupos y/o estilos personales crees que tus compañeros en el instituto te suelen identificar? (Marcar solo UNA opción)**

Skaters	1
Pijos/as	2
Góticos	3
Skins (cabezas rapadas)	4
Pasotas	5
Empollones	6
Macarras	7
Latins	8
Rockeros	9
Raperos	10
Freaks	11
Emos	12
Redskins y anarkistas	13
Normales	14
Otro (escríbelo):	15
No sé	16

(70)(71)

**P.13 ¿Para qué usas internet? ELIGE las DOS razones más frecuentes.**

	1er lugar (72) (73)	2º lugar (74) (75)
Hacer amigas/os	1	1
Buscar información para trabajos del instituto	2	2
Bajar música	3	3
Jugar	4	4
Ver pelis o bajar pelis	5	5

Leer las noticias	6	6
Participación en foros	7	7
Comprar cosas	8	8
Para comunicarme con mis amigos (correo electrónico, Messenger...)	9	9
No me gusta internet	10	10
Otra (escríbela):	11	11

**P.14 ¿Cuánto tiempo pasas en Internet? (Marcar solo UNA opción)**

Menos de una hora al día	1
Entre una y dos horas al día	2
Más de dos horas al día	3
Algunas horas en la semana	4
No tengo internet	5
No me gusta internet	6
Otra (escríbela):	7

(76)

**P.15 ¿Qué supone para ti un problema en el aula? (Marca sólo los DOS principales problemas, poniendo en 1er lugar el más importante para ti y en 2º lugar el siguiente en importancia).**

	1er lugar (77) (78)	2º lugar (79) (80)
Que alguien estropee las cosas de otras personas	1	1
Que se burlen de otras personas	2	2
Que algunos/as chicos/as no guarden secretos y los vayan propagando	3	3
Que haya alguna gente que acepta todo lo que dice el profesor	4	4
Que algunos/as ignoren o dejen de lado a otras personas	5	5
Que algunos/as se rían de otros por ser gay	6	6
Que se peleen por cambiar un examen	7	7
Que algunos/as molesten y no dejen escuchar la clase	8	8
Que algunas personas peguen a otras	9	9
Que algunos tengan malas formas con los profesores/as	10	10
Que algunos rechacen a otros por ser de otro país	11	11
Otra (escríbela):	12	12

<b>P.16 ¿Por qué crees que hay problemas entre compañeros de clase? ELIGE las DOS razones más importantes.</b>		
	<b>1er lugar</b> (81) (82)	<b>2º lugar</b> (83) (84)
Porque no se ponen de acuerdo	1	1
Porque piensan diferente	2	2
Porque no hay tolerancia	3	3
Porque tienen estilos diferentes para conseguir las cosas	4	4
Porque no hay respeto por otros	5	5
Porque no respetan la autoridad del profesor	6	6
Porque hay intereses diferentes	7	7
Porque hay muchas envidias	8	8
Por malentendidos	9	9
Por algunas movidas en Internet	10	10
Otra (escríbela):	11	11

<b>P.18 ¿Quiénes suelen tener más problemas en el aula? (Marcar solo UNA opción)</b>	
Los chicos	1
Las chicas	2
Da lo mismo, chicos y chicas por igual	3
No sé	8

(85)

<b>P.19 De los siguientes motivos por los que se suele tener problemas, ¿cuáles crees que son más frecuentes en las chicas y los chicos?</b>			
<b>Motivos:</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>A los dos igual</b>
Bobadas (que alguien no llame por teléfono, o que no salude, etc.)	1	2	3
Les gusta tener movidas	1	2	3
Rencores	1	2	3
Envidias	1	2	3
Malas miradas	1	2	3
Competencias por las notas	1	2	3
Por novios/as (competencias, celos, etc.)	1	2	3

(86)

(87)

(88)

(89)

(90)

(91)

(92)

Ideas políticas	1	2	3	(93)
Para llamar la atención	1	2	3	(94)
Por creencias religiosas	1	2	3	(95)

<b>P.20 ¿Qué es lo que explica que algunas personas tengan más líos en el instituto? ELIGE las DOS razones más importantes para ti.</b>		
	<b>1er lugar</b> (96) (97)	<b>2º lugar</b> (98) (99)
Porque tienen problemas en casa, y se sienten mal	1	1
Porque no les gusta el instituto	2	2
Porque no tienen buenos amigos/as	3	3
Porque son así, les gusta meterse en líos	4	4
Porque algunas personas son débiles y, provocando líos, parecen más fuertes	5	5
Por el entorno de la calle en el que andan	6	6
Por su forma de ser, que no gusta a otros	7	7
Porque siempre sacan malas notas	8	8
Porque no quieren estudiar y sus padres les obligan	9	9
Porque sienten que el grupo les rechaza	10	10
Porque no han aprendido a respetar las normas	11	11
Porque quieren ser el centro de atención	12	12
Otra (escríbela):	13	13

<b>P.21 ¿Qué haces cuando sabes que hay un problema entre compañeros/as? (Marca sólo las DOS cosas más frecuentes que hagas)</b>		
	<b>1er lugar</b> (100)	<b>2º lugar</b> (101)
Hablo con alguna persona adulta	1	1
No hago nada, porque las cosas podrían ir peor	2	2
Trato de hablar con la persona para ayudarle a buscar la mejor solución	3	3
Hablo con todo el grupo de amigos/as y buscamos una solución conjunta	4	4
Hablo con quien provoca tanto malestar y problemas	5	5



Me da igual quien tenga razón, suelo defender a mis amigos/as	6	6
Armarla más	7	7
Otra (escríbela):	8	8

**P.22. Si chicas y chicos como tú recurren a alguien cuando tienen un problema, ¿a quién piden ayuda? (Marca sólo las DOS más frecuentes)**

	1er lugar (102) (103)	2º lugar (104) (105)
A un/a profesor/a	1	1
Al psicólogo del colegio	2	2
A amigos y amigas	3	3
Al novio/a	4	4
Al padre	5	5
A la madre	6	6
A los hermanos/as	7	7
Al director/a	8	8
A otros familiares	9	9
A nadie	10	10
Otra (escríbela):	11	11

**P.23 ¿Cuál crees que es la mejor manera de afrontar un problema entre compañeros/as? (Marca sólo las DOS mejores maneras)**

	1er lugar (106)	2º lugar (107)
Explicándole a la otra persona que lo que ha hecho no ha estado bien	1	1
Pegando a quien ha ocasionado el problema	2	2
Intentando perdonar sin más	3	3
Olvidándose, porque los problemas se solucionan solos	4	4
Intentando ayudarles hacer las paces	5	5
Dejándolo pasar, hacer como si nada hubiera pasado	6	6
Otra (escríbela):	7	7

**P.24 ¿Cómo te sientes después de solucionar un problema con alguien? (Marca sólo los DOS sentimientos mas frecuentes)**

Me siento....	1er lugar (108)	2º lugar (109)
Alegre y feliz	1	1
Más tranquilo/a	2	2
Mal, porque creo que la otra persona no tenía razón	3	3
Es como quitarse un enorme peso de encima	4	4

Bien, como si nada hubiera pasado	5	5
Mal, porque me obligan a hacer las paces con alguien con quien me he llevado mal	6	6
Otra (escríbela):	7	7

**P.25 Para cada una de las siguientes afirmaciones, por favor rodea con un círculo el número de la alternativa que se aproxime a tu forma de pensar.**

**Donde 1 significa "Totalmente de acuerdo"; 2 "De acuerdo"; 3 "En desacuerdo" y 4 "Totalmente en desacuerdo"**

Los y las profes ayudan a resolver los problemas de los alumnos/as	1	2	3	4	(110)
Si algunos estudiantes españoles rechazan a los extranjeros es porque hay racismo	1	2	3	4	(111)
Las chicas españolas suelen hacer más amigos extranjeros que los chicos españoles	1	2	3	4	(112)
Los programas de convivencia y los/as mediadores/as del colegio/instituto ayudan a resolver los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	(113)
Pasar tiempo libre con los compañeros y compañeras ayuda a mejorar las relaciones	1	2	3	4	(114)
Algunos/as chicos y chicas en el colegio/instituto nunca respetan las normas, y eso hace que haya más problemas	1	2	3	4	(115)
Los profesores deberían hacerse respetar más para que el clima escolar mejore	1	2	3	4	(116)

**Gracias por tu colaboración. Si quieres hacer algún comentario o sugerencia para mejorar las relaciones en el aula, puedes escribir aquí:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ANEXO B Instrumentos

### Guión para grupo de discusión con adolescentes<sup>1</sup>

#### I. INTRODUCCIÓN

- Agradecer la asistencia a la reunión.
- Explicar porqué han sido ellas y ellos los elegidos –al ser representativos de los jóvenes en España–.
- Presentación de investigadora y ayudante.
- Presentación de cada uno de ellos/as –sólo por nombre o cómo les gustaría que se les llame–.
- Aclaración de que el estudio se compromete a mantener la anonimato (nunca se citará sus nombres ni referencia alguna que pueda identificarlos).
- Explicar el objetivo de la reunión:  
*Charlar sobre aspectos de la vida de los adolescentes y de sus relaciones en las aulas*
- Se solicita autorización para grabar la sesión.

#### II. PRESENTACIÓN

- Explicar acerca del rol que asumen: moderadora (investigadora) y observador (ayudante).
- Sobre la dinámica del funcionamiento del grupo:  
Duración: entre una hora y hora y media.  
Diálogo abierto entre todos los participantes-Escuchar a los otros.  
Motivación a través de preguntas sobre algunos temas generales para que intercambien opiniones entre ellos y ellas.

PRECISAR: que, en la medida de lo posible, todos deben participar, pero no hablar a la vez. Se pueden contar experiencias propias o se puede recurrir a mencionar lo que pasó en tal o cual situación cuando necesiten poner un ejemplo, lo que se espera es contar con sus opiniones sobre los temas propuestos para el diálogo.

No será necesario pedir la palabra, se interviene libremente.

- Aclaración: al finalizar la reunión se les pedirá llenar una ficha con alguna información sobre cada uno, que resultará útil para nuestro trabajo y
- En el cierre: la moderadora realiza una síntesis de las ideas más relevantes y enfatizar en las conclusiones más importantes hacia la búsqueda de consenso entre las opiniones de los participantes.

---

<sup>1</sup> Elaborado con base en modelo de guión usado en anteriores estudios realizados en CENEP (Geldstein y Delpino, 1998).

### III. TEMAS DE DISCUSIÓN

#### 1. Ser adolescente hoy día

Introducción al tema: Sabemos que la vida los jóvenes y las jóvenes tiene diferencias con la de los adultos. Los jóvenes como uds. tienen gustos, intereses, motivaciones y realizan actividades específicas, pues de eso es lo primero de lo que vamos a conversar hoy día:

¿Qué es lo que más mola hoy en día a los jóvenes en España?, ¿con quién les gusta compartir estas actividades?, ¿hay diferencias entre chicas y chicos?, ¿en qué aspectos?, ¿por qué?, y ¿qué otros tipos de diferencias pueden haber entre los jóvenes?

#### 2.- Relaciones entre jóvenes

Introducción al tema: En muchas ocasiones hemos escuchado y conocido que las relaciones entre los jóvenes son muy importantes. Aquí quisiéramos conversar sobre las relaciones que tienen entre compañeros de un curso:

¿Cómo son estas relaciones?, ¿siempre son de la misma manera?, ¿cuándo son distintas?

- ¿Cuándo los chicos y chicas como uds dicen que ha ocurrido un problema en clase?
- ¿A qué le llaman problemas los chicos y chicas que asisten a la secundaria? (identificación comportamientos).
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en las relaciones entre compañeros/as? (si afloran, indagar sobre burlas, ignorar a otros, marginación, agresiones, movidas, ruidos y molestias en clases...).
- ¿Por qué ocurren esos problemas? (explorar si aparecen: competencias por rendimiento, diferencias en estilos e identidades-estéticas, diferencias de género, características de personalidad, poder, creencias; faltas de respeto, de tolerancia, normas, autoridad profesores).
- ¿Existen diferencias entre los problemas que chicas y chicos tenían cuando eran niños a los problemas cuando crecen y ya son jóvenes?, ¿por qué?

Si no apareció el tema... ¿Hay problemas de chicas y otros problemas de chicos?  
¿Cuáles y por qué ocurren?

- ¿Cómo saben cuando un problema entre compañeros está comenzando?
- ¿Cuáles son las situaciones que con mayor frecuencia suelen generar más problemas?
- ¿Qué es lo que explica que ciertas personas con frecuencia estén implicadas en algunos problemas?

- ¿Qué hace que determinados grupos en clases sean más proclives a los conflictos?, ¿por qué?
- ¿Qué se suele hacer cuando empieza un problema entre compañeros?

Si no ha aparecido, mencionar:

- ¿Por qué algunos estudiantes que son de origen diferente al de la mayoría del grupo se juntan solo entre ellos? (explorar sobre retracción, automarginación, rechazo hacia diferentes).
- ¿Hay chicos o chicas que pueden sentirse discriminados -o chicos y chicas que discriminan a otros-?, ¿por qué? ¿cuáles son las formas más frecuentes de discriminación entre los jóvenes?

### 3.- Papel de los adultos

Introducción al tema: Quisiéramos conversar sobre las normas en el instituto:

- ¿Podrían mencionarnos qué es lo que suele hacerse en clase ante problemas puntuales –o esporádicos y problemas frecuentes?
- ¿Qué hacen profesores o autoridades del centro cuando existen esos problemas?
- ¿Cómo os parecen los métodos utilizados por los profesores para resolver los problemas?
- ¿Se habla con padres y madres en casa respecto a algún problema en clase?, ¿qué suelen decir los padres?, ¿cómo se aconseja relacionarse con los compañeros?, y ¿con los profesores?

### 4. Resolución de problemas

Introducción al tema: En todas las relaciones que hay problemas existen formas diferentes de enfrentarlos o no enfrentarlos. Aquí queremos conversar sobre aquello que con mayor frecuencia suelen hacer chicos y chicas cuando tienen problemas... aunque también hay jóvenes o adultos que piensan que ante los problemas no se debe hacer nada. ¿Qué opinan ustedes al respecto?

- ¿Hay que hacer algo frente a los problemas?
- ¿Cómo se suelen resolver frecuentemente los problemas entre compañeros/as?
- ¿En qué circunstancias o tipos de problemas se recurre a una u otra estrategia? (explorar sobre diálogo, mediación, búsqueda de ayuda).
- ¿Cuando se trata de un problema muy grave, por ejemplo, a quién se busca para pedir ayuda? ¿qué es lo que se valora?

- ¿En qué situaciones se pide apoyo a los adultos?, ¿a quiénes se recurre con mayor frecuencia, aparte de los amigos/as? (distinguir ámbito escolar y ámbito familiar), ¿qué suelen aconsejar los adultos y los amigos/as?
- (Si no se ha mencionado a los mediadores escolares o programas de convivencia) ¿Sabes si existe un programa de convivencia en el instituto? (si está en marcha, explorar: formas de funcionamiento, utilidad, pasos, etc.)
- Se conversa en casa sobre los problemas que hay en el aula y las maneras de resolverlos?, ¿qué suelen opinar los padres?
- ¿Qué suelen aconsejar los padres cuando uno está en problemas con alguien?, ¿qué opinan los profesores?, ¿qué les preocupa a los adultos respecto de esto?

#### IV. CIERRE

Conclusiones---, con esta valiosa información y opiniones que nos han dado tendremos una investigación con interesantes resultados. Asumimos el compromiso de compartir los resultados del estudio con ustedes, para lo que pediremos a las autoridades y profes autorización para tener otras reuniones con uds y contarles un poco lo que hemos encontrado.

## ANEXO B Instrumentos

### Ficha de datos personales de estudiantes que participan en grupo de discusión

Nombres.....Apellidos.....

Edad..... Sexo.....

Lugar de nacimiento.....País.....

Nacionalidad.....

Curso.....

Centro Educativo: Público.....Concertado:.....

¿Con quiénes vives en casa? .....

Información sobre tus padres:

País de nacimiento

Ocupación

Estudios

Madre.....

Padre.....

Comentarios y/o sugerencias sobre lo que hemos charlado hoy día:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....





## ANEXO C

### Ficha técnica del estudio cuantitativo

#### **Universo:**

Adolescentes de 15 a 18 años matriculados en el sistema escolar, centros públicos y concertados residentes en siete ciudades: Bilbao, Cáceres, Cádiz, Madrid, Málaga, Murcia, Santander.

#### **Tamaño de la muestra:**

**Diseñada:** 1.500 entrevistas.

**Realizada:** 1.412 entrevistas.

La distribución por ciudades se incluye en el Cuadro 1, al final de esta ficha técnica.

#### **Afijación:**

No proporcional.

#### **Puntos de muestreo:**

7 ciudades y 25 centros escolares.

#### **Procedimiento de muestreo:**

La selección de la muestra de adolescentes se realizó en dos etapas:

1. Selección de los centros de enseñanza: La unidad primaria de muestreo es el centro escolar. Del total de centros públicos y concertados existentes en cada ciudad, la selección de centros respondió a un criterio pragmático, dado por la posibilidad de acceso a los centros.
2. En cada centro de enseñanza se seleccionó aulas en las que hubiese estudiantes que reunían el requisito de edad y contasen con autorización de las familias para participar en el estudio.

Las entrevistas fueron realizadas por aulas completas, solo se excluyeron estudiantes que no tenían interés en resolver el cuestionario o cuyos padres no habían autorizado la participación; esto coadyuva a que la distribución de las entrevistas por provincias no sea proporcional al número de alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

#### **Coefficientes de ponderación:**

Sí procede. Muestra ponderada según número de alumnos entre 15 y 18 años de cada ciudad.

- Bilbao: 0,5829325.
- Cáceres: 0,3021985.
- Cádiz: 0,6787604.
- Madrid: 2,3261076.
- Málaga: 1,2217667.
- Murcia: 0,8302468.
- Santander: 0,3448580.

**Error muestral:**

Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y  $P=Q$ , el error es de  $\pm 2,66$  para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

Los errores correspondientes a cada una de las provincias se encuentran en el Cuadro 1, al final de esta ficha técnica.

**Cuestionario:**

Los cuestionarios se aplicaron en los centros de enseñanza y fueron auto-complimentados por los adolescentes bajo la supervisión de los encuestadores.

**Fecha de realización:**

Del 19 de enero al 30 de abril de 2009.

**Cuadro 1**  
Puntos de muestreo, entrevistas y errores muestrales

Ciudad	Población	Muestra diseñada	Muestra realizada	Error (%)	Nº de centros públicos	Nº de centros concertados
Bilbao	35837	106	171	7,65	2	2
Cáceres	18361	54	169	7,69	2	2
Cádiz	59298	176	243	6,42	2	2
Madrid	237501	702	285	5,92	2	2
Málaga	70279	208	160	7,91	2	2
Murcia	65667	194	220	6,74	2	2
Santander	20333	60	164	7,81	2	2
<b>Total</b>	507276	<b>1500</b>	<b>1412</b>	<b>2,66</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

*Fuente:* Población de 15 a 18 años. Revisión del Padrón municipal 2009. INE.  
Los datos del número de centros que imparten enseñanza ESO y Bachillerato se obtuvieron del MEC. Avance del curso 2009-2010 (con datos del INE).

## ANEXO D

### Información sobre estudiantes <sup>1</sup> que participaron en los grupos de discusión

#### Grupo de discusión 1: Centro de enseñanza de titularidad concertada 1

Id	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Nacionalidad	Curso	Viven en casa	Origen madre	Origen padre	Profesión madre	Profesión padre
G1-O1	16	V	Madrid	Argentina/Española	4 ESO	Padre y madre (pero están separados)	España	Argentina	Pintora	Fotógrafo
G1-A1	16	M	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermano	España	España	Informática	Informático
G1-O2	18	V	Ecuador	Ecuador	4 ESO	Madre	Ecuador	Ecuador	Reponedora	----- <sup>2</sup>
G1-A2	16	M	Madrid	España	1º Bach	Padre, madre, hermano	España	España	Funcionaria	Arquitecto
G1-O3	16	V	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermano	España	España	Psicóloga	Técnico Telefónica
G1-A3	17	M	Madrid	España	4 ESO	Madre	España	España	Farmacéutica	Farmacéutico
G1-O4	17	V	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermano	España	España	Profesora	Informático
G1-A4	17	M	Ecuador	Ecuador	1º Bach	Madre	Ecuador	-----	“Ayuda a domicilio”	-----
G1-A5	17	M	Madrid	España	4 ESO	Madre	España	España	Administrativa	Psicólogo

<sup>1</sup> A: Chica – O: Chico

<sup>2</sup> --- : sin información

**Grupo de discusión 2: Centro de enseñanza de titularidad pública 1**

<b>Id</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Curso</b>	<b>Viven en casa</b>	<b>Origen madre</b>	<b>Origen Padre</b>	<b>Profesión madre</b>	<b>Profesión padre</b>
G2-O1	16	V	Madrid	Caboverdiana/ Española	4 ESO	Madre, hermanas	Cabo Verde	Cabo Verde	Camarera	-----
G2-A1	15	M	Madrid	Marroquí/Español a	4 ESO	Padre, madre, hermano	Marruecos	Marruecos	Reponedora	En paro
G2-O2	16	V	Madrid	España	1º Bach	Madre	España	España	Psicóloga	Profesor informática -historiador
G2-A2	18	M	Rumanía	Rumanía	1º Bach	Madre	Rumanía	---	Servicios de limpieza empresa	----
G2-O3	15	V	España	España	4 ESO	Madre, hermano, abuelos	España	---	Jefa de cocina	-----
G2-A3	17	M	Ecuador	Ecuador	1º Bach	Padre, madre, hermanos	Ecuador	Ecuador	Limpieza	Construcci ón
G2-O4	16	V	Madrid	España	1º Bach	Padre, madre, hermano	España	España	Ama de casa	Vigilante de seguridad
G2-A4	16	M	China	China	1º Bach	Padre, Madre	China	China	Dueña de negocio	Dueño de negocio
G2-O5	15	V	Ecuador	Ecuador	4 ESO	Padre, madre, hermana	Ecuador	Ecuador	Camarera y asistenta	Arquitecto
G2-A5	17	M	Madrid	España	1º Bach	Madre y hermanos	España	España	Limpieza	Cocinero

Grupo de discusión 3: Centro de enseñanza de titularidad concertada 2

<b>Id</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Curso</b>	<b>Viven en casa</b>	<b>Origen madre</b>	<b>Origen Padre</b>	<b>Profesión madre</b>	<b>Profesión padre</b>
G3-O1	15	V	Madrid	España	1º Bach	Padre, madre, hermana	España	España	Auxiliar de estadística	Director de colegio
G3-A1	16	M	Madrid	España	1º Bach	Padre, madre, hermano	España	España	Ama de casa	Conductor de autobús
G3-O2	17	V	Brasil	Brasil	4 ESO	Madre	Brasil	---	Limpieza	-----
G3-A2	15	M	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermana	España	España	“Museo”	Revisor Canal de Isabel II
G3-O3	17	V	Ecuador	Ecuador	1º Bach	Padres	Ecuador	Ecuador	Costurera	Carpintero
G3-A3	15	M	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermana	España	España	Trabajadora social	Técnico de industria
G3-O4	17	V	Perú	Argentina/Peruana	1º Bach	Padre, madre, hermana	Perú	Perú	Asistentista	Taxista
G3-A4	15	M	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermano	España	España	Ama de casa	Contable
G3-A5	16	M	Rumanía	Rumanía	4 ESO	Madre	Rumanía	Rumanía	Camarera	Construcción

## Grupo de discusión 4 - Centro de enseñanza de titularidad pública 2

<b>Id</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Curso</b>	<b>Viven en casa</b>	<b>Origen madre</b>	<b>Origen Padre</b>	<b>Profesión madre</b>	<b>Profesión Padre</b>
G4-O1	16	V	Madrid	Filipina/Española	1º Bach	Padre, madre, hermana	Filipinas	Filipinas	Ayudante de cocina	Cocinero
G4-A1	16	M	Ecuador	Ecuador	1º Bach	Padre, madre, hermano	Ecuador	Ecuador	Ama de casa	Conductor
G4-O2	16	V	Colombia	Colombia	1º Bach	Hermano y cuñada	Colombia	Colombia	Cuidadora	“Transportador”
G4-A2	17	M	Madrid	España	1º Bach	Madre, padrastro y hermanos	España	España	Auxiliar de enfermería	Conductor de autobuses
G4-O3	16	V	Cádiz	España	1º Bach	Padre, madre, hermano	España	España	Cajera	Electricista
G4-A3	16	M	Madrid	España	1º Bach	Padre, madre, hermana	España	España	Profesora	“Postproducción”
G4-O4	16	V	Madrid	España	4 ESO	Padre, madre, hermano	España	España	Enfermera	Camarero
G4-A4	16	M	Perú	Española/Peruana	1º Bach	Madre	Perú	---	“Ayuda a domicilio”	----
G4-O5	16	V	Camerún	Camerún	1º Bach	Madre	Camerún	Camerún	Secretaria	Policía (Camerún)
G4-A5	16	M	Madrid	China/Española	1º Bach	Padre, madre, hermanos	China	Chino	Dependiente	Dependiente
G4-A6	17	M	Ecuador	Ecuador	1º Bach	Padre, madre, hermano	Ecuador	Ecuador	Limpieza	Construcción

## ANEXO E

### Comentarios de estudiantes que participaron en grupos de discusión

Chica ecuatoriana, 17 años, centro concertado: *“Pues que estuvo muy bien la charla y que deberían seguir viniendo para seguir orientando a los alumnos y a los profesores y tener más orientación”*.

Chico ecuatoriano, 18 años, centro concertado: *“Bien, diálogo, miedo al rechazo”*.

Chica rumana, 16 años, centro concertado: *“Esta conversación creo que cambia la forma de pensar a los adolescentes porque las opiniones son distintas. Creo que esto se pudiera hacer con más alumnos y el ambiente sería mejor en el centro”*.

Chico argentino/peruano, 17 años, centro concertado: *“Me parece interesante... se tendría que hacer más seguido, así ayudan más a la convivencia”*.

Chico brasileño, 17 años, centro concertado: *“Muy bueno conversar sobre estos temas porque puede ayudar a tener una buena socialización entre todos nosotros y aparte un buen entendimiento sobre uno mismo”*.

Chico español, 16 años, centro concertado: *“Me parece muy interesante estas charlas y me parece bien que haya gente que se preocupe por nuestra educación”*.

Chica española, 17 años, centro concertado: *“Muy útil para el día a día de los jóvenes de hoy en día. Nos ha venido bien para recapacitar sobre nuestros actos y los que nos rodean”*.

Chica española, 17 años, centro concertado. *“Me ha parecido bastante interesante y hemos conseguido tener diálogo entre todos, en el que no nos quedamos ninguno sin participar”*.

Chica española, 16 años, centro concertado: *“Estuvo muy bien la sesión, muy agradable y a ratos hasta emotiva”*.

Chico español, 16 años, centro concertado: *“Me pareció bastante interesante y útil”*.

Chica española, 16 años, centro concertado: *“Me ha parecido muy bien la charla porque compartes ideas con otros y reflexiones en diversos temas sobre los conflictos”*.

Chico español, 15 años, centro concertado: *“Me ha parecido una charla muy constructiva y hemos hablado de todos los problemas que tenemos hoy en día en la clase”*.

Chica española, 15 años, centro concertado: *“Me ha parecido muy interesante, y yo creo que esto habría que hacerlo más a menudo y en clases con todos nuestros compañeros. Y me han parecido muy interesantes los temas de las miradas, las discriminaciones... todos en concreto”*

Chica española, 15 años, centro concertado: *“Me ha parecido muy interesante los temas que hemos tratado y ver todas las opiniones de diferentes tipos de alumnos, por su nacionalidad, costumbres o formas de pensar”*.

Chica española, 15 años, centro concertado: *“Me parece muy bien que se hagan este tipo de tertulias con algunos grupos, sólo que únicamente se podrían hacer con grupos pequeños”*.

Chico español, 16 años, centro público: *“Esta entrevista ha sido una forma de expresar las opiniones de diferentes alumnos y ha sido una forma de expresarte”*.

Chica ecuatoriana, 16 años, centro público: *“La conclusión y la sugerencia que doy respecto a este tema es que se realicen más actividades para conocer a nuestros compañeros un poco más”*.

Chica ecuatoriana, 17 años, centro público: *“La conversación en general me ha parecido muy interesante y muy productiva y los temas muy interesantes porque tratan de los problemas de nuestra actualidad”*.

Chico camerunés, 16 años, centro público: *“Por primera vez que he asistido a esta conversación y me ha parecido muy interesante y muy divertida porque hemos charlado sobre las cosas que nos ocurren todos los días y espero que haya otra”*.

Chica peruana, 16 años, centro público: *“Me parece interesante y estoy de acuerdo en todos los temas planteados hoy, porque es importante la convivencia”*.

Chico español, 16 años, centro público: *“Esto debería repetirse. Respecto a la solución de los conflictos, realizar actividades que nos integren”*.

Chico español-filipino, 16 años, centro público: *“Ha sido un día muy interesante ya que hemos intercambiado sugerencias y hemos dado información para poder cambiar algo de las actitudes en clase”*.

Chica española, 16 años, centro público: *“Creo que ha sido muy interesante porque hemos podido discutir sobre temas que nos afectan directamente”*.

Chica española, 16 años, centro público: *“Esto ha sido interesante y espero que el año que viene tratemos estos temas importantes...eso sí, con más tiempo”*.