

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA  
Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**ACULTURACIÓN E IDENTIDAD ÉTNICA:**  
LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES  
EN LAS ESCUELAS.

*Jacqueline Graff Munaro*

SALAMANCA, 8 de diciembre de 2010.



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA  
Y DE LA EDUCACIÓN

**Programa de Doctorado**  
**Asesoramiento y Análisis de la Práctica Educativa**



TESIS DOCTORAL

**ACULTURACIÓN E IDENTIDAD ÉTNICA:**  
**LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES**  
**EN LAS ESCUELAS.**

*Jacqueline Graff Munaro*

**Director: Dr. Eugenio Carpintero Raimúndez**



## RESUMEN

El presente estudio se centra en los procesos de aculturación e identidad étnica que están desarrollando los alumnos inmigrantes en la provincia de Salamanca, así como las actitudes hacia la inmigración de sus compañeros autóctonos, en relación con las variables psicosociales: el conocimiento intercultural, la empatía, las habilidades sociales, la autoestima, el clima de clase y la adaptación personal y social. El objetivo principal de la investigación es describir el proceso de adaptación del alumnado inmigrante y que aspectos son útiles para la intervención educativa. Se parte de un marco teórico que fundamenta la aculturación y la identidad étnica y se inclina por la perspectiva de Berry, 1990. Además clarifica conceptos como el prejuicio, el racismo y la xenofobia, las actitudes y el cambio actitudinal. Se trata de un estudio descriptivo y explicativo que, para evitar sesgos, se sirve tanto de una metodología cuantitativa como cualitativa. El análisis cuantitativo utiliza la comparación de medias con las principales variables analizando primero las muestras de españoles e inmigrantes por separado y después conjuntamente. Esta parte se complementa con una metodología cualitativa de análisis de contenido de entrevistas aplicadas tanto a los alumnos inmigrantes, para averiguar su apreciación del nuevo país y sus expectativas de futuro; como a sus profesores-tutores, para observar su actitud hacia la diversidad y el proceso de adaptación percibido de sus alumnos. Los sujetos eran alumnos de 12 Centros educativos y fueron repartidos en dos muestras, una con alumnos autóctonos (N1: 516) y otra con alumnos inmigrantes (N2: 73) en un total de 589 adolescentes. Los resultados arrojan datos, por un lado, sobre los procesos de aculturación e identidad étnica, donde la integración es mayoritaria y tanto las expectativas de futuro como la apreciación subjetiva del país de acogida son positivas, a pesar de cierto rechazo. Por otro lado, las actitudes de los profesores y las de los alumnos españoles hacia la inmigración son muy favorables. Estos factores se asocian, en mayor o menor medida, con variables psicosociales: conocimiento intercultural, empatía, habilidades sociales y autoestima, variables modificables y útiles para que la intervención educativa contribuya a la integración.

**Palabras-clave:** aculturación- identidad étnica- integración- inmigrantes- intervención educativa



## **AGRADECIMIENTOS**

En esta trayectoria de tantos años, muchas personas han sido motivo, más que de ayuda y apoyo, de gran inspiración, y han contribuido a que esta investigación pudiera llegar a materializarse.

Quisiera agradecer a mi tutor, Eugenio Carpintero, quien antes fue mi profesor en Psicopedagogía, enseñándome mucho sobre la vida y el oficio de educar. Además de brindarme una orientación paciente y constante, ha sabido apoyarme en los momentos de duda, aconsejándome en las decisiones. Un recuerdo cariñoso guardo del Prof. Fernando Gómez, por la confianza y el estímulo dedicados a mi incipiente escritura. E inolvidable ha sido la Prof. Mónica Grin, por aconsejarme en la búsqueda de respuestas. También agradezco a la Universidad de Salamanca por la beca que me fue concedida para los Cursos de Doctorado, donde fue posible alentar mis sueños y conocer a grandes amistades.

Muchas gracias a todos mis amigos, estos hermanos y hermanas que nos brinda la vida, por el cariño y apoyo traducidos en tantas charlas. En especial quiero agradecer a Margarita, quien me animó desde pronto a seguir con perseverancia este ideal. A Josilene y a Cícero, cuya “filosofía” ha excedido los límites de lo inolvidable...A Marisol, por la generosidad de su escucha, sus ideas y su sonrisa. A Graça, por la confianza dedicada y la complementariedad de su destino. A Marisol y Pedro, amigos de hoy y siempre, consejeros de lo inalcanzable. A Inmaculada y Daniel, por enseñarme a vislumbrar los caminos. A Mariajo, amiga de las letras latentes y presencia en tantos momentos, compañera en esta galera que es la vida.

Mi reconocimiento a todos los compañeros y compañeras de los Institutos y Centros, en especial al I.E.S. H. Martín Borro, de Cebreros, quien primero me acogió como profesora. A los alumnos, sobre todo a los participantes de esta investigación, por el tiempo dedicado, por la aportación de su sabiduría, de su sinceridad y por compartir la creencia en la posibilidad de construcción de un mundo mejor.

A toda mi familia, ejemplo de cariño, perseverancia y lucha, fruto de muchas migraciones. A mis hermanas, Laíse y Greice, quienes primero poblaron semillas de alegrías infantiles en mi corazón de maestra. Mi gratitud especial, a Fidel, mi marido, por el amor, la constancia y el incentivo a todas horas. A Gabriel, mi hijo que, como la aurora tiende puentes entre viejos y nuevos mundos, me acompañó en sueños *antes*, fue amamantado *durante* y da sentido al *después* de esta investigación.

También agradezco a mis maestros que, dando lo mejor de sí, me enseñaron a creer en mis ideales. Mi reconocimiento a Brasil, por lo que he sido, y a España por lo que soy y seré mañana.



A mis padres, Marne Natal Graff y  
Antonia Munaro Graff (*in memoriam*),  
que tanto me enseñaron sobre la libertad,  
el trabajo y el oficio de ser feliz...  
para hacer felices a los demás.

A mi marido Fidel, compañero y confidente,  
que siempre ha sabido alentarme.

A mi hijo Gabriel, cuya sonrisa  
me ha dado fuerzas para  
alcanzar mis sueños.

# ÍNDICE

RESUMEN.....	5
Agradecimientos.....	7
INTRODUCCIÓN.....	27
PARTE I – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
<b>1. Aculturación e Identidad Étnica.....</b>	<b>41</b>
1.1 <b>Marco conceptual.....</b>	<b>41</b>
1.1.1 Concepto de cultura.....	41
1.1.2 Aculturación.....	42
1.1.3 Identidad Social.....	47
1.1.4 Identidad Étnica.....	52
1.2 <b>Modelos de Aculturación .....</b>	<b>56</b>
1.2.1 Modelo Bidimensional de Aculturación .....	57
1.2.2 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa.....	62
1.3 <b>Modelos de Identidad Étnica.....</b>	<b>68</b>
1.3.1 Modelos centrados en el contenido.....	69
1.3.2 Modelos de desarrollo de la identidad étnica .....	74
1.3.2.1. Modelos de desarrollo de la identidad étnica por analogía al desarrollo de la identidad racial.....	74
1.3.2.2. Modelos basados en teorías del desarrollo de la identidad del Yo...79	79

<b>2</b>	<b>Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos.....</b>	<b>87</b>
2.1	Definición de actitud.....	88
2.2	La predicción del comportamiento a través de la actitud.....	89
2.3	Racismo.....	93
2.4	Prejuicio: componentes y funciones.....	100
2.4.1	Perspectiva evolutiva del prejuicio.....	105
2.4.2	El prejuicio étnico: perspectiva socio-cognitiva.....	116
2.4.2.1	La categorización.....	116
2.4.3	Factores que rigen el empleo de categorías.....	121
2.4.3.1	La accesibilidad categórica.....	123
2.4.3.2	La atribución de causalidad.....	126
2.5	Los estereotipos.....	129
2.5.1	Estereotipos y juicios sociales.....	133
2.5.2	Los estereotipos como profecía auto-cumplida.....	137
2.6	La reducción del prejuicio y el cambio actitudinal.....	147
2.6.1	El cambio de los estereotipos.....	147
2.6.2	La hipótesis del contacto .....	150
A.	Apoyo institucional y social hacia la integración.....	153
B.	Alto potencial de relación. ....	154
C.	Los participantes deben tener estatus de igualdad.....	158
D.	Cooperación intergrupala.....	159

## PARTE II – PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

<b>3 Planteamiento de la investigación.....</b>	<b>165</b>
3.1 <b>Justificación.....</b>	165
3.2 <b>Objetivos.....</b>	168
3.3 <b>Estructura de la investigación.....</b>	169
3.4 <b>Planteamiento del estudio cuantitativo.....</b>	171
3.4.1 Variables.....	171
3.4.1.1 Variable Criterio: Adaptación personal y social.....	171
3.4.1.2 Variables de los alumnos autóctonos.....	172
3.4.1.3 Validación de la escala de Actitudes a través de estudio piloto .....	174
3.4.1.4 Otras variables de los alumnos autóctonos.....	174
3.4.1.5 Variables de los alumnos inmigrantes.....	177
3.4.1.6 Otras variables de los alumnos inmigrantes.....	179
3.4.1.7 Variables del contexto escolar.....	181
3.4.2 Hipótesis.....	182
3.4.3 Metodología.....	183
3.4.3.1 Sujetos.....	183
3.4.3.2 Instrumentos.....	187
3.4.3.3 Procedimiento.....	188
3.4.3.4 Diseño.....	189

## Índice

<b>3.5 Planteamiento del estudio cualitativo.....</b>	<b>191</b>
3.5.1 El estudio con los alumnos inmigrantes.....	192
3.5.2 Objetivos.....	192
3.5.3 Metodología.....	192
3.5.4 El estudio con los profesores y tutores .....	194
3.5.5 Objetivos.....	194
3.5.6 Metodología.....	195

## PARTE III - RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

### **4 Resultados del estudio cuantitativo.....201**

<b>4.1 Estudio descriptivo: Características de la muestra de alumnos españoles.....</b>	<b>203</b>
4.1.1 Características de la muestra de alumnos españoles.....	204
4.1.2 Características de la muestra según las principales variables.....	209
<i>a) Actitud hacia la inmigración.....</i>	<i>209</i>
<i>b) Importancia percibida de contacto.....</i>	<i>212</i>
<i>c) Simpatía hacia la inmigración .....</i>	<i>213</i>
<i>d) Conocimiento intercultural.....</i>	<i>214</i>
<i>e) Empatía afectiva, cognitiva y negativa .....</i>	<i>216</i>
<i>f) Adaptación personal y social, Habilidades Sociales y Autoestima.....</i>	<i>217</i>
4.1.3 Análisis comparativo con los alumnos españoles.....	220

a) Actitud e Importancia percibida de contacto.....	221
b) Actitud y Empatía (cognitiva, afectiva y negativa) .....	222
c) Actitud y Autoestima (rendimiento, social y apariencia) .....	224
d) Actitud y Conocimiento Intercultural. ....	226
4.1.4 Conclusiones parciales sobre la muestra de alumnos españoles.....	228
<b>4.2 Estudio descriptivo: Características de la muestra de alumnos</b>	
<b>inmigrantes.....</b>	<b>231</b>
4.2.1 Características de los alumnos inmigrantes.....	231
a) Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.....	233
b) Autoestima .....	236
c) Adaptación Personal y Social, Tiempo de permanencia en España	
y Habilidades Sociales (Asertividad, Pasividad y Agresividad).....	236
4.2.2 Análisis comparativo con los alumnos inmigrantes.....	237
a) La Aculturación e Identidad étnica en función de la procedencia.....	238
b) La Adaptación Personal y Social en función de la procedencia.....	239
c) La Autoestima según los perfiles de aculturación e identidad étnica.....	242
d) El tiempo de permanencia en España.....	246
e) Las habilidades sociales según los Perfiles de identidad	
y aculturación .....	248
f) El tipo de Centro (público, privado y provincia) según la Identidad	
Étnica y la Aculturación (dimensiones de los Perfiles).....	251
g) La empatía según los perfiles de aculturación e identidad étnica.....	253

## Índice

4.2.3 Conclusiones parciales sobre la muestra de alumnos inmigrantes.....	255
<b>4.3 Análisis comparativo entre inmigrantes y españoles.....</b>	<b>259</b>
a) La Autoestima (rendimiento, social y apariencia o corporal).....	259
b) Las Habilidades Sociales (asertividad, pasividad y agresividad).....	261
c) La adaptación personal y social .....	264
d) La empatía (afectiva, cognitiva y negativa) .....	267
e) El clima psicosocial o clima de clase.....	269
<b>4.4 Conclusiones del análisis comparativo entre españoles e inmigrantes</b>	<b>272</b>

## PARTE IV– RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

<b>5 Resultados del Estudio Cualitativo con los alumnos inmigrantes y profesores.....</b>	<b>277</b>
<b>5.1 Resultados del Estudio Cualitativo con los alumnos inmigrantes.....</b>	<b>278</b>
5.1.1 Análisis de los aspectos percibidos como factores negativos de España.....	280
5.1.2 Análisis de los aspectos percibidos como factores positivos de España.....	281
5.1.3 Análisis del proyecto de futuro.....	283
5.1.4 Análisis de los factores negativos percibidos según el origen.....	284
5.1.5 Análisis de los factores positivos percibidos según el origen.....	286
5.1.6 Análisis del proyecto de futuro según el origen .....	288

<b>5.2</b>	<b>Análisis comparativo con los Perfiles de Aculturación e Identidad étnica.....</b>	<b>290</b>
5.2.1	Comparación de los factores negativos percibidos con la Integración y la No Integración .....	291
5.2.2	Comparación de los factores positivos percibidos con la Integración y la No Integración .....	293
5.2.3	Comparación del proyecto de futuro con la Integración y la No Integración .....	294
5.2.4	Resultados del seguimiento escolar del inmigrante.....	296
5.2.5	Comparación de la continuidad de los estudios con la Integración y la No Integración.....	298
5.3	Conclusiones del estudio cualitativo con los alumnos inmigrantes.....	299
5.4	Resultados del Estudio Cualitativo con profesores y tutores.....	302
5.4.1	Percepción de la adaptación de los inmigrantes en el aula.....	304
5.4.2	Interacción entre alumnos/as.....	311
5.4.3	Interacción profesor-alumnado.....	315
5.4.4	Interacción profesor-familias de alumnos/as.....	317
5.4.5	Tipo de trabajo desarrollado.....	319
5.4.6	Actitud ante la diversidad.....	322
5.4.7	Limitaciones y dificultades para el desempeño del trabajo.....	324
5.4.8	La acción tutorial individualizada.....	325
5.4.9	Valoración global de la situación actual del centro.....	326
<b>5.5</b>	<b>Conclusiones del estudio con los profesores-tutores.....</b>	<b>328</b>



## Índice

### PARTE V: DISCUSIÓN GENERAL

<b>6</b>	<b>Discusión general e implicaciones pedagógicas.....</b>	<b>335</b>
6.1	Discusión y sugerencias para la práctica educativa.....	336
6.2	Análisis de los resultados en relación a las hipótesis planteadas.....	342
6.3	Limitaciones y propuestas de futuro.....	356

<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>361</b>
-------------------------	------------

### ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para los alumnos españoles

Anexo 2: Cuestionario para los alumnos inmigrantes

Anexo 3: Cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica y entrevista (inmigrantes)

Anexo 4: Ejemplo de corrección del cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica

Anexo 5: Entrevista al profesor o tutor

### ÍNDICE DE CUADROS y FIGURAS

<i>Cuadro 1. Evolución del alumnado extranjero. Curso 2008-2009.....</i>	<i>31</i>
<i>Cuadro 2. Tipos de grupos en sociedades plurales (Berry).....</i>	<i>60</i>
<i>Cuadro 3. Modelo Ampliado de Aculturación Relativa: MAAR.....</i>	<i>64</i>
<i>Cuadro 4. Componentes de la identidad étnica (Isajiw, 1990).....</i>	<i>73</i>
<i>Cuadro 5. Estructura de la Investigación con las variables principales.....</i>	<i>170</i>
<i>Cuadro 6. Estructura del estudio cuantitativo.....</i>	<i>202</i>
<i>Cuadro 7. Estructura del estudio cualitativo.....</i>	<i>278</i>
<i>Figura 1. Procesos implicados en la predicción del comportamiento a partir de las actitudes.....</i>	<i>92</i>

*Figura 2. Procesos implicados en la formación de los estereotipos y el prejuicio.....113*

*Figura 3: Homogeneidad del exogrupo a través de la saliencia perceptiva.....119*

*Figura 4. Impacto de los estereotipos de clase social sobre las predicciones de logro académico.....134*

*Figura 5: La influencia de las metas sociales para la confirmación de las expectativas.....138*

*Figura 6. Ejes que conforman los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.....178*

**ÍNDICE DE TABLAS**

*Tabla 3.1. Distribución por edad de los alumnos participantes.....184*

*Tabla 3. 2. Distribución de los alumnos por Centro..... 185*

*Tabla 3.3. Distribución de los alumnos según la procedencia..... 186*

*Tabla 4.1. Distribución de alumnos autóctonos e inmigrantes (procedencia) .....204*

*Tabla 4.2. Distribución de los alumnos autóctonos por Centros.....205*

*Tabla 4.3. Distribución de los alumnos autóctonos e inmigrantes según los cursos. 205*

*Tabla 4.4. Distribución de los alumnos autóctonos por adscripción religiosa.....206*

*Tabla 4.5. Distribución de los alumnos autóctonos por edad.....207*

*Tabla 4.6. Actitud de los españoles hacia la inmigración .....209*

*Tabla 4.7. Comparación de medias entre Actitud y Género.....210*

*Tabla 4.8. Importancia percibida de contacto.....212*

*Tabla 4.9. Simpatía hacia la inmigración (ítem 11)..... 213*

*Tabla 4.10. Distribución de frecuencias sobre el Conocimiento intercultural.....215*

*Tabla 4.11. Comparación de medias entre Empatía y Género.....217*

*Tabla 4.12. Adaptación personal y social, Habilidades Sociales y Autoestima.....218*

*Tabla 4.13. Medias en Importancia percibida de contacto para la Actitud.....221*

## Índice

<i>Tabla 4.14. Medias de Empatía para las distintas puntuaciones en Actitud.....</i>	<i>222</i>
<i>Tabla 4.15. Medias en Autoestima en relación a la Actitud. ....</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 4.16. Medias en Conocimiento intercultural para la Actitud. ....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 4.17. Procedencia del alumnado inmigrante en Salamanca. ....</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 4.18. Distribución de frecuencias de los alumnos inmigrantes por Centro.....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 4.19. Perfiles de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes.</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 4.20. Estadísticos descriptivos: Autoestima y sus dimensiones (inmigrantes).</i>	<i>236</i>
<i>Tabla 4.21. Estadísticos descriptivos: Adaptación Personal y Social,</i> <i>Tiempo en España y Habilidades Sociales .....</i>	<i>237</i>
<i>Tabla 4.22. Medias de Identidad Étnica y Aculturación según la procedencia .....</i>	<i>239</i>
<i>Tabla 4.23. Identidad Étnica y Aculturación: procedencia con Kruskal-Wallis.....</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 4.24. Medias de Adaptación Personal y Social según la procedencia.....</i>	<i>241</i>
<i>Tabla 4.25. Adaptación Personal y Social: procedencia con Kruskal-Wallis.....</i>	<i>242</i>
<i>Tabla 4.26. Medias del alumnado inmigrante en autoestima y sus dimensiones.....</i>	<i>243</i>
<i>Tabla 4.27. Perfiles de aculturación e identidad étnica de los inmigrantes</i> <i>en relación con la Autoestima.....</i>	<i>244</i>
<i>Tabla 4.28. Medias de Tiempo de permanencia (meses) en España</i> <i>según los perfiles de aculturación e identidad étnica.....</i>	<i>247</i>
<i>Tabla 4.29. Tiempo de permanencia en España según los perfiles de</i> <i>aculturación e identidad étnica con la Prueba de Kruskal-Wallis.....</i>	<i>248</i>
<i>Tabla 4.30. Medias en las dimensiones de las habilidades sociales y</i> <i>los perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.....</i>	<i>249</i>
<i>Tabla 4.31. Las habilidades sociales y los perfiles de aculturación</i> <i>e identidad étnica con la prueba de Kruskal-Wallis.....</i>	<i>249</i>

<i>Tabla 4.32. Medias de Identidad Étnica según el tipo de Centro.....</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 4.33. Medias de aculturación según la tipología del Centro.....</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 4.34. Medias de empatía según los perfiles de aculturación e identidad étnica</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 4.35. La empatía según los perfiles de aculturación e identidad étnica con la prueba de Kruskal-Wallis.....</i>	<i>254</i>
<i>Tabla 4.36. Medias del alumnado inmigrante y español en Autoestima.....</i>	<i>259</i>
<i>Tabla 4.37. Medias en Autoestima según el origen del alumnado. ....</i>	<i>260</i>
<i>Tabla 4.38. Medias del alumnado inmigrante y español en Habilidades Sociales.....</i>	<i>262</i>
<i>Tabla 4.39. Medias en Habilidades Sociales según el origen del alumnado.....</i>	<i>262</i>
<i>Tabla 4.40. Medias del alumnado inmigrante y español en Adaptación P. y Social...265</i>	
<i>Tabla 4.41. Medias del alumnado en Adaptación Personal y Social por origen.....</i>	<i>266</i>
<i>Tabla 4.42. Medias del alumnado inmigrante y español en empatía.....</i>	<i>268</i>
<i>Tabla 4.43. Medias del alumnado inmigrante y español en el clima psicosocial.....</i>	<i>270</i>
<i>Tabla 5.1. Frecuencia de los aspectos negativos percibidos por los inmigrantes.....</i>	<i>281</i>
<i>Tabla 5.2. Frecuencias de los aspectos positivos percibidos por los inmigrantes.....</i>	<i>282</i>
<i>Tabla 5.3. Frecuencias de los planes de futuro de los alumnos inmigrantes.....</i>	<i>283</i>
<i>Tabla 5.4 Frecuencias de los aspectos negativos percibidos según la procedencia....</i>	<i>285</i>
<i>Tabla 5.5. Frecuencias de los aspectos positivos percibidos según la procedencia...287</i>	
<i>Tabla 5.6. Frecuencias del proyecto de futuro según la procedencia.....</i>	<i>289</i>
<i>Tabla 5.7. Tabla de contingencia sobre la Apreciación negativa de España *Integración o No integración .....</i>	<i>292</i>
<i>Tabla 5.8 .Tabla de contingencia Apreciación positiva de España con Integración y No integración.....</i>	<i>293</i>
<i>Tabla 5.9. Tabla de contingencia Proyecto de futuro: Integración y No Integración.</i>	<i>295</i>

## Índice

<i>Tabla 5.10 .Frecuencia de los alumnos que continúan o no los estudios.....</i>	<i>297</i>
<i>Tabla 5.11. Frecuencia de la situación de escolaridad de los alumnos inmigrantes...297</i>	
<i>Tabla 5.12.Tabla de contingencia Seguimiento estudios:Integración</i>	
<i>o No integración. ....</i>	<i>299</i>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 4.1: Distribución de frecuencias según la Procedencia.....</i>	<i>204</i>
<i>Gráfico 4.2: Distribución de frecuencias por Curso .....</i>	<i>206</i>
<i>Gráfico 4.3: Distribución de frecuencias según la religión (españoles).....</i>	<i>207</i>
<i>Gráfico 4.4: Distribución de frecuencias según la edad (españoles).....</i>	<i>208</i>
<i>Gráfico 4.5: Distribución de frecuencias de la actitud de los alumnos españoles.....</i>	<i>210</i>
<i>Gráfico 4.6: Comparación de medias entre género y actitud hacia la inmigración....</i>	<i>211</i>
<i>Gráfico 4.7: Distribución de frecuencias de la Importancia percibida de contacto... </i>	<i>212</i>
<i>Gráfico 4.8: Distribución de frecuencias de simpatía hacia la inmigración.....</i>	<i>213</i>
<i>Gráfico 4.9: Distribución de frecuencias sobre el conocimiento intercultural.....</i>	<i>216</i>
<i>Gráfico 4.10: Frecuencias en la Adaptación Personal y Social.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 4.11: Frecuencias en Asertividad.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 4.12: Frecuencias en Pasividad.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 4.13: Frecuencias en Agresividad.....</i>	<i>219</i>
<i>Gráfico 4.14: Distribución de frecuencias en autoestima global.....</i>	<i>220</i>
<i>Gráfico 4.15: Medias de Actitud e Importancia percibida de contacto. ....</i>	<i>222</i>
<i>Gráfico 4.16: Medias de Actitud y Empatía Afectiva.....</i>	<i>223</i>
<i>Gráfico 4.17: Medias de Actitud y Empatía Cognitiva.....</i>	<i>223</i>
<i>Gráfico 4.18: Medias de Actitud y Empatía Negativa.....</i>	<i>224</i>

<i>Gráfico 4.19: Medias de Actitud y autoestima global.....</i>	225
<i>Gráfico 4.20: Medias de Actitud y autoestima rendimiento.....</i>	225
<i>Gráfico 4.21: Medias de Actitud y autoestima social .....</i>	226
<i>Gráfico 4.22: Medias de Actitud y autoestima apariencia.....</i>	226
<i>Gráfico 4.23: Comparación de medias entre Actitud y Conocimiento intercultural....</i>	227
<i>Gráfico 4.24: Distribución de frecuencias de perfil: aculturación e identidad étnica</i>	235
<i>Gráfico 4.28: Medias de identidad étnica por procedencia.....</i>	239
<i>Gráfico 4.29: Medias de aculturación por procedencia.....</i>	239
<i>Gráfico 4.30: Medias de Adaptación Personal y Social por procedencia.....</i>	241
<i>Gráfico 4.31: Medias de autoestima global por perfiles.....</i>	245
<i>Gráfico 4.32: Medias de autoestima rendimiento por perfiles.....</i>	245
<i>Gráfico 4.33: Medias de autoestima social por perfiles.....</i>	245
<i>Gráfico 4.34: Medias de autoestima apariencia por perfiles.....</i>	245
<i>Gráfico 4.35: Medias de Tiempo de permanencia en España según los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica. ....</i>	247
<i>Gráfico 4.36: Medias de Asertividad por perfiles. ....</i>	250
<i>Gráfico 4.37: Medias de Pasividad por perfiles. . ....</i>	250
<i>Gráfico 4.38: Medias de Agresividad por perfiles. . ....</i>	250
<i>Gráfico 4.39: Medias de identidad étnica por tipología de centro.....</i>	252
<i>Gráfico 4.40: Media de aculturación global según la tipología del Centro.....</i>	253
<i>Gráfico 4.41: Media de Autoestima rendimiento por origen.....</i>	260
<i>Gráfico 4.42: Media de Autoestima social por origen.....</i>	260
<i>Gráfico 4.43: Media de Autoestima apariencia por origen.....</i>	261

## Índice

<i>Gráfico 4.44: Media de Autoestima Global por origen.....</i>	<i>261</i>
<i>Gráfico 4.45: Media de Asertividad por origen.....</i>	<i>263</i>
<i>Gráfico 4.46: Media de Pasividad por origen.....</i>	<i>263</i>
<i>Gráfico 4.47: Media de Agresividad por origen.....</i>	<i>263</i>
<i>Gráfico 4.48: Media de Adaptación Personal por origen.....</i>	<i>266</i>
<i>Gráfico 4.49: Media de Adaptación Social por origen.....</i>	<i>267</i>
<i>Gráfico 4.50: Media de Adaptación Personal y Social por origen.....</i>	<i>267</i>
<i>Gráfico 4.51: Media de Empatía Afectiva .....</i>	<i>268</i>
<i>Gráfico 4.52: Media de Empatía Cognitiva.....</i>	<i>268</i>
<i>Gráfico 4.53: Media de Empatía Negativa.....</i>	<i>268</i>
<i>Gráfico 4.54: Media de Cohesividad.....</i>	<i>270</i>
<i>Gráfico 4.55: Media de Fricción.....</i>	<i>270</i>
<i>Gráfico 4.56: Media de Satisfacción.....</i>	<i>271</i>
<i>Gráfico 4.57: Media de Competitividad.....</i>	<i>271</i>
<i>Gráfico 4.58: Media de Dificultad.....</i>	<i>271</i>
<i>Gráfico 5. 1. Porcentaje de los aspectos negativos percibidos.....</i>	<i>281</i>
<i>Gráfico 5. 2 Porcentaje de los aspectos positivos percibidos.....</i>	<i>282</i>
<i>Gráfico 5. 3 Porcentajes del proyecto de futuro de los alumnos inmigrantes.....</i>	<i>283</i>
<i>Gráfico 5. 4 Porcentajes de aspectos negativos: Latinoamericanos.....</i>	<i>286</i>
<i>Gráfico 5. 5 Porcentajes de aspectos negativos: Magreb y África Central.....</i>	<i>286</i>
<i>Gráfico 5. 6 Porcentajes de aspectos negativos: Países del Leste y Europa .....</i>	<i>286</i>
<i>Gráfico 5. 7 Porcentajes de aspectos negativos: Oriente.....</i>	<i>286</i>

<i>Gráfico 5.8 Porcentajes de aspectos positivos: Latinoamérica.....</i>	<i>288</i>
<i>Gráfico 5.9 Porcentajes de aspectos positivos: Magreb y África Central.....</i>	<i>288</i>
<i>Gráfico 5.10 Porcentajes de aspectos positivos: Países del Leste y Europa.....</i>	<i>288</i>
<i>Gráfico 5.11 Porcentajes de aspectos positivos: Oriente.....</i>	<i>288</i>
<i>Gráfico 5. 12 Frecuencias de aspectos negativos: Integración y No integración.....</i>	<i>292</i>
<i>Gráfico 5. 13. Frecuencias de los aspectos positivos: Integración y No integración...294</i>	
<i>Gráfico 5. 14. Frecuencias del Proyecto de futuro: Integración y No integración.....</i>	<i>296</i>
<i>Gráfico 5. 20 Situación de escolaridad de los alumnos inmigrantes .....</i>	<i>298</i>



*“Triste época la nuestra en la que  
es más fácil desintegrar  
un átomo que un prejuicio.”*

Albert Einstein



## INTRODUCCIÓN

Desde que el *homo sapiens* se hizo como tal, las migraciones han ocurrido siempre y es, por lo tanto, un hecho inalienable del ser humano. Los intentos por regularla o impedirla acaban siendo poco eficaces puesto que se trata de un fenómeno ligado a la propia supervivencia. En efecto, constituye un derecho previsto en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, del 10 de diciembre de 1948, que en su artículo 13 proclama:

*“Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.”*

Además, el derecho a la vida pública y a la participación política forma parte de la integración de los inmigrantes, y así como se tienen en cuenta la permeabilidad de las estructuras y la facilidad de movilidad social, el ejercicio de la ciudadanía debería ser punto de referencia para medir el desarrollo de una sociedad (Gimeno, L. 2001).

Claro está que el fenómeno de la inmigración implica cambios sociales, tanto positivos como negativos, en la sociedad de acogida. No podemos negar el enriquecimiento económico y cultural que aporta la incorporación de nuevos trabajadores, a parte del aumento en las cotizaciones a la Seguridad Social y de los nacimientos, todos aspectos muy importantes para un país con una población envejecida y con una tasa de fertilidad muy baja (1.46 hijos por mujer, según informe del Eurostat,

## Introducción

2009). Respecto a los aspectos negativos hay que señalar una mayor inseguridad, los conflictos y tensiones sociales y el incremento del racismo y la xenofobia (Moya y Puertas, 2005).

Ahora bien, en el último estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, nº 2.773 -octubre- 2008) sobre las actitudes ante la inmigración, a la pregunta de *si en España puede haber aceptación de un partido político con ideología racista o xenófoba*, los que piensan que puede tener mucha o bastante aceptación representan 2,2% y 14,9%, respectivamente, sumando un total de 17,1%.

También percibimos la clara influencia de los medios de comunicación que frecuentemente asocian inmigración con delincuencia, pues en las respuestas sobre *qué aspecto negativo destacaría más que aporta la inmigración*, el 32,5% de los entrevistados afirma que más problemas de delincuencia e inseguridad, y un 10,9%, problemas de integración y choque cultural. El 24% de los entrevistados opinan que evitarían llevar a su hijo/a a un colegio donde haya muchos niños hijos de inmigrantes, y 6,9% lo rechazarían, lo que suma un total preocupante de 30,9%.

El creciente aumento del número de inmigrantes parece haber dejado “descolocada” a la población española. La población extranjera ha pasado, solamente en una década, de 637.085 en 1998 a 5.268.762 personas en 2008 (Fuente: INE, 2008). Hay que destacar la consolidación del *fenómeno inmigratorio* representado tanto por la permanencia de inmigrantes con más de diez años en el país (muchos de los cuales ya poseen la nacionalidad española) como por la política de *reagrupación familiar* aplicada, dos aspectos que propician la formación de comunidades de inmigrantes. El surgimiento de comunidades étnicas se debe así, a la confluencia de factores como el aumento de la reagrupación familiar; el nacimiento de segundas generaciones; el desarrollo de economías y de asociaciones étnicas y las nacionalizaciones. No obstante, desde 2008 existe una menor presión migratoria hacia España debido, en parte, a la crisis económica actual (Informe 2009-OBERAXE: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia).

En lo referente a la escolarización, el incremento del alumnado extranjero también ha sido notable. En el curso 1998-99 en total eran 80.587 y en 2008-09, la cifra ha ascendido a 743.696 alumnos, siendo el mayor incremento en los primeros años de escolarización (Infantil, Primaria, Educación Especial y en E.S.O.). Podemos ver la evolución del alumnado extranjero, por cursos, en el cuadro subsiguiente:

**Cuadro 1: Evolución del alumnado extranjero. Curso 2008-2009**

Cursos	1998-99	2003-04	2007-08	2008-09
<b>TOTAL</b>	<b>80.587</b>	<b>402.117</b>	<b>702.392</b>	<b>743.696</b>
E. Infantil	12.387	78.986	119.980	124.211
E. Primaria	34.017	174.348	295.477	305.520
Educación Especial	178	1.331	2.838	3.454
E.S.O.	22.558	107.907	199.548	213.530
Bachilleratos	6.295	15.520	28.294	32.085
Formación Profesional	2.648	14.682	35.218	40.197
Ens de Régimen Especial	9.343	21.037	20.183	
No consta enseñanza	2.504	-	-	4.516

(Fuente: M.E.C.-Datos y Cifras 2009-2010).

Aún según el M.E.C., Curso 2009-2010, en relación a la procedencia geográfica del alumnado, la mayor parte proviene de América del Sur, con 40,7%, seguido de los alumnos procedentes de Europa, con 28,8% y luego los de África, con 20,6%. En menor representatividad están los de Asia y Oceanía (5,3%), América Central (3,7%) y América del Norte (0,9%).

Cabe advertir que la Comunidad de Castilla y León tiene una baja población inmigrante formando parte del grupo de seis comunidades de menor tasa de población extranjera en 2008: Extremadura (3,2%), Galicia (3,4%), Asturias (3,8%), País Vasco (5,4%), Cantabria (5,7%) y Castilla y León (6,1%). Es poco si comparamos con las seis comunidades de mayor tasa de población extranjera empadronada: Baleares (20,8%),

## Introducción

Comunidad Valenciana (16,8%), Madrid (16%), Murcia (15,8), Cataluña (15%) y Canarias (13,7%) (Cea D'Ancona, y Valles Martínez, 2009).

Pero si analizamos la evolución de la población, en especial la escolarizada, vemos como ha crecido notablemente en Castilla y León puesto que, según el Informe del Defensor del Pueblo sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes, en 2003, el porcentaje de alumnado de origen extranjero se situaba en el 1,17%. En 2008, este valor se ha multiplicado por seis pasando a 7,6%, siendo 76,9% en Centros públicos; 22,3% en centros concertados y 0,8% en la enseñanza privada no concertada (M.E.C. Datos y Cifras 2009-2010).

Dada la importancia del Informe 2009 del OBERAXE sobre las actitudes de la población española hacia la inmigración y en especial lo que representa para nuestro estudio, veamos con más detenimiento los datos generales que nos presenta. Las seis comunidades donde más se califica el número de inmigrantes como “excesivo” son: Murcia (61%), Comunidad Valenciana (56%), Aragón (54%), Castilla-La Mancha (54%), Castilla y León (51%), Cataluña (51%) y Andalucía (50%). Y donde menos en el País Vasco (21%), Galicia (24%), La Rioja (33%), Navarra (38%), Asturias (41%), Extremadura (43%) y Madrid (43%). Por lo tanto, los números oficiales respecto a la población inmigrante se aproximan a la percepción de su número pero, en la consiguiente valoración de la presencia de inmigrantes, existen otros factores que interfieren en las actitudes de la población española.

Las personas que en las encuestas exteriorizan más rechazo a la inmigración se caracterizan por ser las de más edad, presentan un bajo nivel de estudios, trabajos de baja cualificación, una mayor desconfianza en las personas, tendencias ideológicas hacia la derecha, y se califican como creyentes muy practicantes. También influye la clase social (subjetiva) y la situación económica personal del encuestado así, cuanto más bajo se está en la escala socioeconómica, más se considera excesiva la presencia de inmigrantes en España. Eso podría deberse a una mayor proximidad con los inmigrantes económicos como compañeros de trabajo, vecinos, compartir autobús o metro y percibir

una cierta competencia por el trabajo, la vivienda, los servicios y las prestaciones sociales (Cea D'Ancona, y Valles Martínez, 2009).

Cabe aclarar que, a diferencia del extranjero (en general europeos, jubilados, futbolistas... esencialmente con un nivel socioeconómico alto) se identifica como inmigrante económico a la persona procedente de un país de menor desarrollo económico (por nacionalidad, primero los marroquíes y rumanos luego, ecuatorianos y colombianos) con unos rasgos étnicos, culturales y conductuales diferentes a los del país, con ninguna o una baja cualificación, y en general que ocupan posiciones sociales subordinadas. Esa asociación conlleva a discriminaciones al atribuir erróneamente la calificación de inmigrantes a quienes ya posean la nacionalidad española, como los hijos de padres inmigrantes nacidos en España (segundas o terceras generaciones) o los niños por adopción cuya etnicidad visible no se corresponde a su identidad española.

Desde luego que la percepción del número, excesivo o no, va asociada a una imagen mental que se crea al hablar de inmigrantes así, se tiende a sobrestimar lo indeseado, a percibirlo en exceso, en contra de lo que más se desea y se echa de menos. Por consiguiente, el rechazo social puede venir desde su visibilidad determinada por los aspectos reveladores de la condición de inmigrante, principalmente, por sus rasgos físicos, la forma de vestir, hablar y comportarse (según un estudio realizado por el Proyecto MEXEES citado en Cea D'Ancona, y Valles Martínez, 2009).

Sin embargo, pese a esos datos, en comparación con otros países, en España existe una tendencia hacia el mestizaje (Todd, 1996) caracterizado por la formación de matrimonios mixtos (en 2007, uno de cada cuatro inmigrantes casados había contraído matrimonio con una persona de nacionalidad española, según la Encuesta Nacional de Inmigrantes del INE) algo que, sin duda, favorece la incorporación de los grupos minoritarios y la consecuente integración. Son considerados factores esenciales de integración: el aprendizaje del idioma del país y demás lenguas cooficiales, la escolarización de menores y el empleo, aspectos que deben ser incentivados a través del anteproyecto de reforma (en fase de aprobación) de la Ley Orgánica 4/2000 sobre

## Introducción

Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social que también prevé el fomento del conocimiento y respeto de los valores refrendados en la Constitución (Cea D'Ancona, y Valles Martínez, 2009).

Pero la integración implica una serie de aspectos que envuelven no sólo el conocimiento de la nueva cultura como también el mantenimiento de la de origen. No se trata de cambiar de cultura, ni rechazar la propia, sino de dominar los referentes culturales esenciales para ser capaz de poder moverse entre ambas culturas, o sea, ser socialmente competente para actuar entre los miembros de uno y otro grupo (Casas y Pytluck, 1995).

La integración es un proceso dinámico y en constante evolución. Dinamismo y movimiento es lo que caracteriza la cultura y por ende todo lo relacionado, incluidos los miembros que la generan, por lo que el crecimiento socio-cultural e histórico pasa por el constante desequilibrio y reequilibración de los grupos que la conforman. Es sabido que algunas culturas son más permeables o permisivas que otras, donde los cambios suelen recibir una mayor aceptación y en consecuencia, una rápida adaptabilidad hace que los miembros evolucionen hacia nuevas formas de convivencia entre los grupos.

Saber convivir en un mundo cambiante es uno de los retos de las sociedades modernas. Por ello, la educación para la convivencia, la tolerancia y la paz, así como la promoción del bienestar personal y social de los individuos constituyen algunos de los objetivos principales a seguir en las sociedades democráticas. La convivencia y el bienestar son factores sensibles al aprendizaje de técnicas y habilidades sociales y por ello son útiles para la intervención educativa.

El desarrollo personal y social de los alumnos también está asociado a una serie de aspectos importantes como la empatía, el conocimiento intercultural o la autoestima que puedan tener. Por supuesto no podemos olvidar el innegable valor de integración que supone el contacto socio-cultural que se realiza en las escuelas a través de la



adquisición de valores, conocimientos y hábitos que son mediados por el aprendizaje y la convivencia entre alumnos de origen diverso.

Ese estudio, dada la complejidad del fenómeno inmigratorio y sin la pretensión de abarcar toda la realidad, pretende ayudar a comprender la dimensión escolar del proceso de adaptación psicosocial de los alumnos inmigrantes a través de la construcción de su identidad étnica y el proceso de aculturación, así como analizar su apreciación subjetiva del nuevo país y su perspectiva de futuro. Al mismo tiempo, se pretende medir la actitud de los alumnos españoles hacia la inmigración, identificando algunas variables que se asocian al factor actitudinal y puedan ser factibles de intervención.

Además, puesto que el contexto escolar, más puntualmente los tutores y profesores, constituye un puente para llegar hasta las familias, nos parece importante analizar las actitudes de estos profesionales hacia la diversidad, así como la percepción del proceso adaptativo de los inmigrantes conjuntamente con una serie de factores propios del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden influenciar en la integración.

En esa investigación, la aculturación es analizada desde el punto de vista del modelo de Berry y cols. (1976, 1990) en el cual las diferentes formas de aculturación de los grupos minoritarios, en su relación frente al stress provocado por la inserción en otras culturas, se distinguen por el grado de mantenimiento de la propia identidad cultural y el contacto y participación en la sociedad en la que se insertan, dando lugar a los siguientes tipos de aculturación: integración (mantenimiento de la identidad y búsqueda de contacto), asimilación (no mantenimiento de la identidad junto con búsqueda de contacto), separación (mantenimiento de la identidad sin búsqueda de contacto) y marginalización (no mantenimiento de la identidad ni búsqueda de contacto), (En Huici, 1996).

Sin embargo, en el Cuestionario finalmente aplicado se ha utilizado la clasificación de Izajiw (En Cabrera, F. et al, 2000) puesto que profundiza en el estudio

## Introducción

de las variables cognitivas, afectivas y morales que conforman la aculturación y la identidad étnica, para poder definir operativamente los perfiles de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes. Los ejes del cruce de estas variables definen cuatro categorías similares a las de Berry: integración, asimilación, separación y etnocentrismo.

Cabe advertir que, teniendo presente el rigor científico, se ha buscado en todo momento el sentido común y la comparación con los datos de la realidad de la inmigración a través de la propia experiencia de esa Doctoranda antes, maestra y después profesora en Brasil. Desde hace 15 años vive en España; actualmente es maestra en la escuela pública y ha trabajado con diversos grupos de inmigrantes en sus aulas.

Para finalizar, puntualizar que, en ese estudio, el término “inmigrante” se refiere a todos los alumnos extranjeros que cursan sus estudios tanto en centros educativos públicos como privados, residentes en España, procedentes de cualquier país, incluidos los de la Unión Europea. Sin embargo, en la muestra recogida en la provincia de Salamanca, predominan los de América Central y del Sur, de Magreb y África Central, Países del Este Europeo y de Oriente en un total de 73 alumnos. Cuando nos referimos a los alumnos denominados “autóctonos” se alude a los españoles o nacionales que suman 516 jóvenes. La muestra total está formada por 589 alumnos de entre 12 y 21 años pertenecientes a 12 Centros de la Capital y de la Provincia de Salamanca.

Como hemos visto, la realidad de la provincia se caracteriza por una baja incidencia de inmigrantes, si la comparamos, por ejemplo, con Baleares, Comunidad Valenciana o Madrid. Claro está que se trata de un contexto “frío” (Terrén, 2002), o sea, aun exento de conflictos severos (p.e. guetos, inseguridad ciudadana, brotes racistas) pero no por eso es menos importante para el estudio científico.

De hecho, a nuestro entender, el número reducido de alumnos inmigrantes representa una oportunidad para prestarles una atención especial y la utilización de más recursos y mejores medios que propicien una efectiva integración. Desde el punto de vista de los alumnos autóctonos constituye una posibilidad de ampliar los horizontes culturales, fomentar el conocimiento mutuo y, entre todos, buscar el camino hacia la interculturalidad.

*“Si al franquear una montaña  
en la dirección de una estrella,  
el viajero se deja absorber  
por los problemas de la escalada,  
se arriesga a olvidar  
cuál es la estrella que lo guía.”*

Saint-Exupéry



## **1. Aculturación, identidad étnica y social**

### **1. 1 Marco conceptual**

#### **1.1.1 Concepto de cultura**

La cultura, fenómeno esencialmente humano, es un recurso que el hombre utiliza para lograr la supervivencia y la constante adaptación en su interacción con el medio ambiente.

La *cultura* es ampliamente considerada como el conjunto complejo de los conocimientos, los valores, las creencias, las costumbres, los hábitos y el lenguaje compartidos por las personas que viven en un determinado tiempo y espacio (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

En este sentido, la cultura constituye un amplio repertorio de comportamientos simbólicos que distinguen a los humanos de las demás especies animales, como el lenguaje oral y escrito, el arte, la ética, la política, la estética, las religiones, las ideologías, las instituciones, la organización social, el desarrollo creciente de la tecnología, la conciencia de sí, todo ello caracterizado por el cambio constante (Fiske, 2002).

El contacto entre culturas es una fuente de cambios en ambas sociedades, por la difusión o asimilación de elementos culturales, que difieren en cuanto a ritmo y el tipo de cambio, así como en la forma como sucede. El intercambio social originado

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

en la obligada interdependencia entre los individuos de un mismo grupo o de grupos distintos, unido a la necesidad de adaptación al medio conlleva muchos conflictos (Moya y Puertas, 2005).

Las actuales migraciones originan conflictos por el contacto entre grupos culturales, ocasionando en la minoría un proceso de redefinición de valores, normas y costumbres que conlleva a la aceptación o no de los nuevos preceptos, con diferente intensidad y consecuencias, según la naturaleza de este contacto y las características de los individuos. Este proceso de resocialización, por un contacto más profundo y sostenido en el tiempo, puede derivar en distintas formas adaptativas, algo que veremos con más detalle en el siguiente apartado sobre la aculturación.

#### **1.1.2 Aculturación**

La definición sustancialmente aceptada de aculturación sigue siendo la formulada por Redfield, Linton y Herskovits, 1936, que la definieron como:

*“el conjunto de fenómenos que resultan de que unos grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto continuo y directo con los consiguientes cambios que surgen en los modelos culturales originales de uno o de los dos grupos.”*

Así, la *aculturación* es un proceso por lo cual grupos de culturas diversas (generalmente un grupo minoritario frente a otro mayoritario) se ajustan unos a otros, con consecuencias físicas y psicosociales, sobre todo por parte de los miembros de los grupos minoritarios (Berry, 2007; Greenland y Brown, 2005).

El proceso de cambios actitudinales y comportamentales (conductas, modo

de vida, valores, identidad) en las personas y grupos que establecen el contacto entre sí, se realizan tanto de forma consciente como inconsciente como resultado de la colonización, invasiones militares, migraciones (voluntarias o forzosas) y diversos tipos de estancias en el país receptor sea por el comercio, turismo, estudios, etc. Siguiendo a Berry, 2007, después de un contacto inicial, el proceso de cambio se mantiene, y puede tardar días, semanas, meses, años e incluso pasar por varias generaciones, especialmente en las sociedades culturalmente diversas donde los grupos conservan las características de su bagaje etnocultural. La adaptación derivada de un constante contacto cultural suele ser estresante, pero frecuentemente resulta en alguna forma de mutua acomodación (p.70).

El *estrés* provocado por la aculturación es considerado un estado mental aversivo derivado de las dificultades que surgen por el contacto con la cultura minoritaria que difiere de la propia cultura. Los síntomas del estrés incluyen ansiedad, depresión, confusión, baja autoestima y enfermedades psicosomáticas, según el grado de intensidad vivenciado por cada individuo y en función de los cambios (Zheng y Berry, 1991, en Greenland y Brown, 2005).

Los cambios pueden ser de carácter espontáneo o planificado, soportado o deseado, pudiendo producirse a *nivel superficial* (alimentación, vestuario, tecnología), a *nivel intermedio* (competencia lingüística, relaciones de amistad y matrimonio interétnicos, participación social) o a *nivel estructural*, con cambios en profundidad en las organizaciones sociales, la mentalidad, normas, creencias y valores. Estos cambios se relacionan con las distintas estrategias que puedan adoptar los inmigrantes en su proceso de adaptación que pueden variar según los grupos étnicos, las condiciones psicosociales y sociohistóricas, y las actitudes tanto de los inmigrantes como de la población autóctona (Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002; Berry, Phinney, Sam, y Vedder 2006; Berry, 2007).

Si el alcance de la aculturación se realiza a nivel de las estructuras mentales, con el consecuente factor estresante, puede darse problemas de autoconcepto y



### Aculturación, identidad étnica e identidad social

autoestima, al abandonar el individuo su sistema de referencia, como el rechazo a la identidad étnica de la cultura de origen. Por ende, el mantenimiento y el desarrollo de la identidad étnica, como veremos más adelante, es importante para la autoestima y contribuye para la salud física y mental con repercusiones en el bienestar, así como para la prevención de problemas psicosociales asociados (Hamilton, 2005; Palacios, 1999; Bisquerra, 2000; Kiang, Yip, Fuligni, Gonzales-Backen y Witkow, 2006). Esto evidencia la necesidad de averiguar cómo se está desarrollando el proceso de aculturación e identidad étnica de los jóvenes inmigrantes y su relación con la integración en el contexto escolar español, uno de los objetivos de esa investigación.

El mayor riesgo de desarrollar problemas psicopatológicos entre la población inmigrante y otras minorías se relaciona con factores *socioeconómicos* (clase social baja, paro, dificultades económicas, bajo nivel de formación) *culturales* (lengua, religión, uso de drogas, consumo de alcohol) *familiares* (p. e., depresión del cónyuge, de los padres) de *personalidad* (características esquizoides, depresivas) y de *herencia genética* (predisposición en la familia de problemas mentales y psicopatológicos). Estos factores pueden al mismo tiempo, tanto aumentar la relativa invulnerabilidad de la persona (resiliencia), como incrementar la vulnerabilidad de otra (Westermeyer, 1986; Bisquerra, 2000; Hamilton, 2005; Kiang et al. 2006).

El incremento en el desarrollo de diversas psicopatologías en la población inmigrante viene siendo advertido en diversos trabajos, tanto del ámbito de la salud mental como de la psicología social. Las propias características de la inmigración, al favorecer el aislamiento o la soledad social, constituyen un estresor de primer orden que conduce a enfermedades psicológicas. La *depresión* y la *ansiedad* asociada a diversos trastornos mentales (neurosis, psicosis esquizofrénica, el suicidio) y las conductas adictivas, principalmente el alcoholismo, suelen darse con más frecuencia en esta población (Lin, 1986; Martínez, García, Maya, Rodríguez y Checa, 1996, Hamilton, 2005, Achotegui, 2007). Además, la discriminación y el racismo también

son considerados estresores, con consecuencias semejantes a las del estrés, afectando tanto a la salud como el bienestar, sobre todo de los jóvenes (p.e. bajo peso al nacer o problemas asociados a partos prematuros, debido al racismo percibido por las madres, según una investigación realizada por Collins, David, Handler, Wall, y Andes, 2004).

Si bien existen muchos factores estresantes relacionados con la inmigración, también es cierto que hay factores protectores. Berry *et al.*, (2006), han identificado algunas variables que inciden en los niveles de estrés como *factores demográficos*: edad, género, nivel educativo, empleo, y *factores de personalidad*: estilo cognitivo, autoestima, identidad y motivación. Pero hay dos factores-clave que inciden en la aculturación: por un lado el *dominio del idioma* para comprender y comunicarse en la nueva cultura, y por otro, la *distancia cultural*, o sea, las diferencias entre las normas y valores de la cultura mayoritaria en relación a la cultura minoritaria (Greenland y Brown, 2005).

El conocimiento de los factores que facilitan el proceso de integración y la superación del estrés son muy importantes para la intervención psicopedagógica, especialmente con los hijos de inmigrantes. Algunos de los principales factores de protección durante la infancia y la adolescencia provienen de la familia y están asociados con el bienestar de los jóvenes.

Varios estudios reseñados por Hamilton, 2005, señalan que factores familiares como una alta supervisión paterna, un bajo nivel de conflicto y altos niveles de cohesión entre padres e hijos pueden actuar como influencias protectoras del bienestar. Sin embargo, como describe el autor, el proceso de asimilación puede exagerar las diferencias entre los padres e hijos y eso puede resultar en dificultades de relación, sobre todo en lo que se refiere a las normas y la disciplina, cuando, por un lado, los padres instan por las tradiciones y los hijos prefieren las normas culturales de la sociedad de acogida. Algunos estudios señalan que son más frecuentes los problemas de autoridad cuando los hijos actúan de intérpretes para los

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

padres que no dominan la lengua mayoritaria (Coll y Magnuson, 1997; Zhou, 1997, citados en Hamilton, 2005). El problema de la falta de dominio del idioma por parte de los padres es un aspecto muy importante a tener en cuenta en las escuelas, donde los alumnos inmigrantes suelen mediar en las entrevistas junto a sus progenitores.

Para finalizar, dentro de una perspectiva histórica, cabe recordar que en los modelos de aculturación de los estudios del siglo XX (Taft, 1963; Gordon, 1964) predominaba una perspectiva bipolar del proceso. Es decir, el individuo pasaba de un extremo de simple contacto, a una asimilación profunda de la nueva cultura, en detrimento de la de origen.

Esta tendencia a la bipolarización, o sea, a considerar la relación entre culturas como extremos dentro de un mismo continuo de adaptación, va dejando paso cada vez más a la idea de que el fenómeno del encuentro posee un dinamismo no lineal y constante en el tiempo, pudiendo llegar a constituir dimensiones separadas (Berry, 1990, 2007; Berry, *et al.*, 2006; Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002; Navas, *et al.*, 2004; Navas, García, y Rojas, 2006; Navas, Rojas, García, y Pumares, 2007). Es lo que veremos más adelante en el análisis de algunos modelos de aculturación que se consideran relevantes para ese trabajo.

Mientras sucede el proceso de aculturación, las familias inmigrantes, en el encuentro con la nueva cultura, inician un cuestionamiento de su identidad, tanto individual como social, puesto que empiezan a surgir preguntas como: quienes somos y quienes seremos en ese nuevo país. Por ello, las respuestas al cuestionamiento de su identidad étnica, entendida como el sentido de pertenencia a su cultura de origen, es un factor clave para la adaptación a los cambios (Phinney y Ong, 2007).

En los estudios sobre la aculturación, la identidad étnica es una de las variables asociadas, así como el lenguaje utilizado, la relación con los iguales y las actitudes de aculturación (Berry, 2007). Podemos decir que aculturación e identidad

étnica constituyen dos procesos intrínsecamente ligados y determinantes para la reestructuración de la nueva situación vital de los inmigrantes. Para los adolescentes, el fenómeno de construcción de la identidad étnica todavía es más complejo, puesto que la familia, agente primario de socialización e identificación, se encuentra en periodo de adaptación, con la consecuente confrontación de sus referentes culturales.

En lo que atañe a nuestra investigación, la comprensión del fenómeno psicosocial de construcción de la identidad étnica y de la aculturación que envuelve los adolescentes inmigrantes es uno de nuestros principales objetivos puesto que, para ayudarles en su proceso de integración, es importante una adecuada atención psicopedagógica.

Nos detendremos ahora brevemente en el análisis del concepto de la *identidad social* y, posteriormente, veremos una forma de identidad social específica: la *identidad étnica*.

### **1.1.3 Identidad social**

A diferencia de la escuela americana, centrada en desarrollo de la identidad del Yo (Erikson, 1968) la perspectiva social europea representada por la Universidad de Bristol, desarrolló la *Teoría de la Identidad Social*, donde la identificación de los individuos con grupos sociales y los procesos afectivos están asociados con la pertenencia a un grupo (Tajfel y Turner, 1986).

Así, Tajfel (1984, p.292), uno de los mayores representantes de esa teoría, definió la **identidad social** como una “parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia”.

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

En este sentido, la identidad social se forma a través de procesos de categorización, en los cuales un sujeto se atribuye a sí mismo las características asignadas como representativas de su grupo. En la relación entre los grupos es donde esta identidad es forjada y reconocida como necesaria a medida que el individuo sienta que el propio grupo le satisface. La insatisfacción del individuo conlleva al abandono del grupo o si esto no es posible, como por ejemplo, cuando la etnicidad va ligada a un estatus bajo, se busca una reinterpretación de los atributos para una aceptación o justificación, lo que puede generar el comprometimiento en una acción social para el cambio hacia la situación deseada (Garrido y Álvaro, 2007).

Siguiendo a Tajfel, 1984, las condiciones que permiten a un grupo social contribuir con los aspectos positivos de la identidad social de un individuo son aquellas que permiten protegerla, pero esto puede pasar por crear, adquirir o también luchar por mantenerla. Así, la identidad social cumple tres funciones: *cognitiva* (procesos de diferenciación y categorización social); *emocional* (sentimientos de pertenencia y aceptación) y *evaluativa* (proceso de comparación social).

En esta línea, Briones, 2008, se refiere al desarrollo de la identidad social como la ampliación de los marcos de referencia que tiene el individuo a partir de su "Yo". Por una analogía con los círculos concéntricos, como marcos de referencia para alcanzar una diferenciación-categorización y la comparación social, el desarrollo de la identidad en la adolescencia se daría de forma paulatina, partiendo del "yo" o el *self*, luego, en relación a sus compañeros del aula (identidad grupal), de la escuela, del barrio, hasta llegar a niveles del contexto más amplio, como el país y el mundo. Cada marco de referencia social implica diferentes niveles de activación desde los cuales surgen nuevas identidades sociales que van dejando al margen la identidad personal, con cambios del *self* en función de la propia evaluación y en coordinación con la motivación y los intereses. En este proceso de categorización social, va a jugar un papel importante lograr una identidad social positiva, que se

alcanza a través de comparaciones favorables al endogrupo (Briones, 2008).

A su vez, el endogrupo cumple la función de satisfacer ciertas necesidades, como la de *individuación*, o sea, la necesidad de mantener un nivel adecuado de parecido en la comparación entre el “Yo” y los demás. Así, dentro del enfoque de la Teoría de la Distintividad Óptima, la identidad social es resultado de un producto de la tensión entre las necesidades, tanto de inclusión en un contexto social, como de diferenciación (Brewer, 1991).

En lo que se refiere a los inmigrantes presentes en el contexto español, nos preguntamos si es posible generar esa inclusión en un grupo mayor, con sus respectivas identidades, por ejemplo, conformando la identidad de *latinoamericanos*, o si por el contrario, las nacionalidades emergentes de su condición de inmigrantes procedentes de tan distintas realidades (como es la latinoamericana) pueden venir a fracturar esta idea de grupo.

Si así fuese, por un lado encontraríamos grupos de ecuatorianos, peruanos, mejicanos, brasileños, colombianos...formando un gran número de grupos dispersos según las nacionalidades. Por otro lado, la necesidad de apoyo social podría llevar a una relación entre los grupos pudiendo generar su inserción progresiva en un grupo más amplio identificado como “los latinoamericanos”. El objetivo grupal sería buscar la cohesión en la formación de redes sociales de apoyo y en la acción social para la superación de la condición inicial de inmigrantes.

Entendemos una *red social de apoyo* como las relaciones que se establecen dentro de un conjunto de personas (*actores*) unidas por lazos de parentesco o amistad (también pueden ser otras entidades o instituciones como Cáritas) con el objetivo de intercambiar ayuda: información, bienes materiales, trabajo, alojamiento, acceso a ayudas y recursos (De Miguel Luken, Solana y Pascual, 2007).

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

En este sentido, a través de la formación de *redes sociales* de apoyo, la identidad de latinoamericanos, así como la identidad de los demás grupos de inmigrantes, podría aflorar con fuerza, puesto que serviría para dar el sentido político y la sustentación necesaria para la reivindicación de mejores condiciones sociolaborales (Graff, 2002, González García, 2008). Esto implica la formación de una conciencia de grupo, con el manifiesto de las relaciones de interdependencia y compromiso entre sus miembros, con la instrumentalización para actuar en comunidad, sobre todo a través del dominio del idioma (principalmente en el caso de los marroquíes, norteafricanos y chinos) y el conocimiento de la cultura receptora (Graff, 2002; 2006).

Cabe preguntarnos también, si en realidad esta identidad de latinoamericanos se refiere a una visión reduccionista europea del conjunto de ciudadanos de América Latina. Al igual que la identidad europea está hecha sobre varias identidades, la identidad latinoamericana se crea en función de las varias identidades correspondientes a los distintos países que la componen. ¿En qué aspectos convendría reforzar esta idea a priori mantenida sobre la identidad latinoamericana? Algunos elementos culturales sobradamente referidos son: la simpatía, los valores familiares, el respeto, la cooperación y la confianza que suscitan<sup>1</sup>. Estos elementos presentes en la identidad latinoamericana constituyen recursos culturales muy importantes en las relaciones interpersonales. Si bien por si solos no explican la preferencia de los españoles hacia los latinos, son elementos esenciales a la hora de establecer vínculos, generar empatía y obtener así una mayor aceptación social (Graff, 2006).

---

<sup>1</sup> Varios estudios sobre la cultura hispana en Estados Unidos, sintetizados en Marín, 1992, sugieren que los latinos tienden a fomentar las relaciones interpersonales positivas o la simpatía, en detrimento de las relaciones negativas, la competitividad y la asertividad. Al mismo tiempo, una excesiva religiosidad puede ser acompañada de una cierta resignación y dificultar la búsqueda de la ayuda social adecuada. Estos valores deben ser tenidos en cuenta a la hora de estimular la parte cultural positiva del alumno, sin dejar de desarrollar los demás aspectos de las interacciones comunicativas importantes, como para expresar sus quejas y necesidades.

Creemos que la afirmación de estos y otros elementos culturales que conforman la identidad social de los grupos puede seguir pautas semejantes al planteamiento teórico propuesto por Moscovici (1979), en su *Teoría sobre la influencia de las minorías* (Moscovici, 1979, citado en Mugny, 1981). Según el autor, la influencia minoritaria puede darse a través de la consistencia en el estilo del comportamiento. La *consistencia* viene dada por una permanencia, una reiteración, una coherencia y una firmeza en los comportamientos consensuados por el grupo minoritario como identificativo de su estilo, en la interacción con el grupo dominante a través de distintas situaciones.

En la relación comunicativa con el grupo mayoritario, según el autor, para que el comportamiento sea reconocido e identificado, la persona o grupo debe seguir unas pautas concretas de actuación: 1) tener conciencia de las señales exteriores utilizadas; 2) utilizar señales de forma sistemática y consistente para evitar malentendidos, y 3) asegurar que el significado de las palabras no cambia durante la interacción (Moscovici, 1979, citado en Mugny, 1981). La consistencia en el comportamiento, al transmitir seguridad intragrupal, proporciona un soporte social que puede valorizar la adhesión al grupo minoritario y también reforzar sacrificios personales que la persona tenga que realizar como, por ejemplo, soportar burlas (Mugny, 1981, p.17).

En nuestro estudio pretendemos averiguar la influencia de las *habilidades sociales* en el proceso de integración de los alumnos inmigrantes y la aceptación por parte de los compañeros autóctonos, puesto que el desarrollo de tales habilidades incidirían directamente en las relaciones, algo que implica escuchar al otro, comprenderle, mirarle a los ojos, crear ambientes de conversación y aprender a reclamar derechos y deberes. De forma complementaria, queremos igualmente averiguar el *clima social* que es generado en el ámbito del aula dado que los factores que interactúan en las relaciones tienen una dimensión más amplia y asumen otros significados dentro del grupo mayoritario.



### *Aculturación, identidad étnica e identidad social*

Veamos ahora de forma más detenida lo que más recientemente se ha denominado *identidades sociales específicas*: la *identidad étnica*, racial o cultural, una profundización derivada de la investigación sobre los frecuentes contactos interculturales. Nos interesa especialmente comprender la construcción de la *identidad étnica*, dado que parte de la muestra que compone nuestra investigación está formada por adolescentes, tanto autóctonos como inmigrantes.

#### **1.1.4 Identidad étnica**

La identidad y su proceso de construcción constituyen un complejo fenómeno psicosocial, multidimensional, cuyo desarrollo ocurre principalmente en la adolescencia y está influenciado por el momento vital, la vinculación y el tipo de relación con los progenitores, las condiciones de vida y perspectivas de futuro, y el momento histórico-cultural (Palacios, 1999).

Asimismo, la etnicidad está ligada a la cultura, por lo que incluye el lenguaje, las costumbres, pautas y puntos de vista sociales que habitualmente se asocian a un determinado grupo étnico, generalmente con un origen común y por lo tanto, poseedor de una historia. En la constante interacción intergrupar de las sociedades plurales, la apariencia y el estatus fuera del grupo juegan un importante papel en la conformación de la identidad étnica de la persona.

Según Phinney (2000, 2006) la *identidad étnica* ha sido conceptualizada como un aspecto duradero, fundamental del ser, que incluye un sentido de pertenencia a un grupo étnico y actitudes y sentimientos asociados con esta pertenencia. Además del sentido de pertenencia, la identidad étnica comprende otros componentes como una autoidentificación, una evaluación positiva, una preferencia por el grupo, intereses y conocimientos de los valores culturales, roles y la herencia

étnica, bien como un involucramiento en actividades asociadas con el grupo.

Aunque sea un componente relativamente estable, la autora destaca que la identidad étnica puede variar en importancia e intensidad entre los miembros del mismo grupo, siendo que dos individuos del mismo grupo pueden presentar distintos grados de identificación y de compromiso con él, tanto de forma cualitativa como cuantitativa.

Las investigaciones llevadas a cabo por Phinney y sus colaboradores en Estados Unidos (1990, 1993, 2006, 2007) sobre el desarrollo de la identidad étnica, sugieren que puede ser considerada como un proceso que en su construcción atraviesa tres estadios. En un *primer estadio: identidad difusa*, la etnicidad es reconocida sobre una base de actitudes y opiniones de otros o de la sociedad. Progresivamente, en un *segundo estadio: identidad moratoria*, el individuo pasa por un periodo de exploración en el significado e implicaciones de uno como miembro de un grupo, hasta llegar a conformar la identidad étnica, el *tercer estadio: identidad lograda*, donde la pertenencia a un grupo refleja sentimientos de seguridad. Phinney advierte que lograr una identidad étnica no supone un punto final estático del desarrollo, puesto que los individuos están probablemente reexaminando su etnicidad a través de sus vivencias y pueden volver a experimentar estadios anteriores del desarrollo de su identidad étnica.

A los diferentes estadios de la identidad étnica o racial corresponden diferencias en la salud psicológica de las personas, por lo que, asegura Phinney, las implicaciones psicológicas de la etnicidad variarán durante el ciclo de la vida, con cambios en la identificación de uno mismo con su grupo. La identidad étnica, como un concepto asociado al desarrollo de uno mismo, será profundizada más adelante, cuando analicemos algunos modelos teóricos dentro de esa perspectiva.

En la infancia, la identidad étnica se desarrolla a través de la *endoculturación* según Berry, (1990) que la definió como el proceso de socialización por el cual los

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo. En esta etapa de la vida, la identidad étnica de los padres, va a actuar como variable mediadora en la transmisión de los aspectos étnicos, seleccionando, priorizando o rechazando unos y otros aspectos en la educación de sus hijos. Berry, (1990) diferenció tres tipos de transmisión cultural: **vertical** (padres) **horizontal** (iguales o pares) y **oblicuo** (otros adultos e instituciones). En este trabajo analizaremos los tipos horizontal y oblicuo, representado respectivamente por la influencia del grupo de compañeros de clase, de especial relevancia en la infancia y la adolescencia para la construcción de la identidad étnica, y por el grupo de adultos, representado por los profesores.

De forma complementaria, Schwartz, Montgomery y Briones (2006) defienden la existencia de dos componentes de una identidad adaptada: a) una *identidad personal coherente*, internamente consistente, con una correspondencia en la expresión y su empleo en las distintas situaciones, y b) *una identidad social coherente*, con una consistencia interna y flexible en función de los cambios resultantes de la aculturación.

La conciencia de la identidad étnica se hace más efectiva en las sociedades plurales donde coexisten múltiples sistemas sociales o grupos étnicos, puesto que éstos facilitan la formación y el mantenimiento de la propia identidad étnica. En este proceso se va a configurar también el *autoconcepto* mediado por la identificación y el sentido de pertenencia a un grupo, donde hay un grupo cultural de referencia, pudiendo ser su propio grupo o el de la cultura dominante.

Cabrera Rodríguez, et al. 2000, advirtieron de que al mismo tiempo que la persona intenta situarse social y psicológicamente con respecto al grupo mayoritario, éste a su vez, también intenta posicionarse con relación al individuo étnico. Sin embargo, el proceso personal es más complejo puesto que el individuo tiene que posicionarse tanto con relación al grupo mayoritario como con el propio grupo étnico, además de percibir cómo los distintos grupos lo sitúan en relación a

sus respectivos grupos.

Para los adultos, que ya poseen recursos personales afianzados, resulta menos confuso establecer nuevas formas de identificarse con distintos grupos culturales. Según Casas y Pytluk (1995) dentro de una perspectiva no lineal, la identificación con una cultura es independiente de la identificación con otra, o sea, una persona puede identificarse con varias culturas en grados diferentes. El resultado es que el individuo puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias, actuando de una u otra forma dependiendo del ambiente donde se encuentre (Cabrera Rodríguez et al. , 2000).

Además, hay diferencias intragrupales según variables como la *edad*: siendo la adolescencia el periodo de mayor inestabilidad (Phinney y Ong, 2007); el *sexo*: los chicos suelen tener una mejor adaptación psicológica que las chicas, sin embargo, puntúan menos en adaptación sociocultural (Berry, 2007); el *idioma*: utilizar la lengua de origen conlleva un mayor nivel de afirmación étnica (French et al., 2006) pero el individuo puede ver restringido el acceso a los recursos al no dominar el idioma de la sociedad mayoritaria (Schwartz et al., 2006); la *duración de la estancia*: cuanto mayor es el tiempo de estancia en el nuevo país, mayor es la integración (Berry et al., 2006); el *vecindario*: la pluralidad cultural y étnica también favorece el perfil de integración (Berry et al., 2006); *el sentimiento de apoyo percibido de los iguales del grupo étnico*: genera mayor seguridad al facilitar la afirmación (Way et al., 2005) y la *posición socioeconómica*, dado que las carencias pueden afectar a las necesidades básicas (Hernández, Denton, y Macartney, 2007). De ahí la necesidad de analizar la construcción de la identidad de cada grupo situado en un contexto concreto, como nos disponemos a hacer en nuestra investigación.

Para finalizar, cabe considerar que ciertos colectivos cuyo fenotipo hace más evidente su etnicidad, pueden sentir la falta de poder y estatus, así como experiencias de prejuicio y discriminación. Tales actitudes están relacionadas con la presencia de estereotipos que restringen la forma como otras personas perciben los

miembros del grupo minoritario, y en consecuencia, les hacen más vulnerables. Sin embargo, características personales, como la *autoestima*, pueden influir en la forma de cómo la discriminación es percibida y de cómo se reacciona (Phinney, Santos y Madden, 1996; Twenge y Crocker, 2002; Whitesell *et al.*, 2006) así como propiciar un incremento de la *resiliencia* frente al estrés diario de los adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios, factores ya comentados anteriormente (Bisquerra, 2000; Hamilton, 2005; Kiang *et al.*, 2006; Phinney y Ong, 2007). Además, los grupos minoritarios, ante las actitudes negativas percibidas, utilizan numerosas estrategias de defensa para preservar su autoestima (Steele, 1997; Lozano y Etxebarria, 2007).

En lo que se refiere a los alumnos inmigrantes, y considerando tal importancia de la autoestima, creemos que puede existir una relación entre una integración efectiva y una alta puntuación en esa variable, algo que pretendemos averiguar, siguiendo la línea de varias investigaciones relacionadas con la aculturación y la identidad (Berry *et al.*, 2006, Berry, 2007; Briones, 2008; Cabrera Rodríguez *et al.*, 2000).

Veamos ahora algunos modelos de aculturación relevantes para nuestra investigación, tales como el Modelo Bidimensional de Aculturación y el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR), este último desarrollado en el contexto español.

## **1.2 Modelos de Aculturación**

La aculturación ha sido considerada tradicionalmente como un proceso de adaptación progresiva del individuo representada en un continuo desde su cultura de origen hacia la cultura dominante. Esta visión bipolar se mantuvo durante mucho tiempo en los modelos de aculturación, cuya tradición asimilacionista de

interpretación norteamericana, otorgaba poca o ninguna influencia del grupo foráneo en la sociedad de acogida. Es decir, las culturas minoritarias solamente podían esperar, según su grado de resistencia al proceso, ser absorbidas más o menos rápidamente por las culturas dominantes.

Un ejemplo de esta postura se reflejó en el Modelo Unidimensional de Gordon (1964), donde el continuo adaptativo de los inmigrantes estaba representado en un extremo por el mantenimiento de la cultura de origen, y en otro, por la adopción de la cultura de acogida, siendo el punto medio el biculturalismo. En esta perspectiva, los problemas de adaptación recaen sobre la incapacidad del individuo para asimilarse a la nueva cultura. Para evaluar la adaptación, tradicionalmente se han considerado los índices de contacto con la sociedad de acogida o la adopción de valores de ésta (Gordon, 1964).

Actualmente los modelos de aculturación tratan no sólo de considerar la interacción entre la cultura de origen y la de acogida, sino de adoptar una visión no lineal del proceso de aculturación, que tiende a la circularidad, lo que veremos a continuación.

### 1.2.1 Modelo Bidimensional de Aculturación

El modelo de aculturación que desarrollaron Berry y sus colaboradores (1974, 1977, 1990) representó la superación de la perspectiva bipolar de la aculturación. El Modelo Bidimensional de Aculturación tiene por base investigaciones realizadas en Canadá, Australia e India, a partir de la década de los 70, y que actualmente vienen siendo desarrolladas en otros países y con distintas nacionalidades (véase Berry y Annis, 1974, Berry, Kalin y Taylor, 1977; Berry, 1990; 2007; Mishra, Sinha y Berry, 1996; Berry y Sam, 1997; Berry *et al.*, 2006).

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

El Modelo Bidimensional de Aculturación defiende que el grado en que los inmigrantes se identifican con la cultura de acogida y el grado en que mantienen su propia herencia cultural no deben ser considerados como extremos de un mismo continuo, sino como dos dimensiones separadas, y por lo tanto, deben ser medidas de forma independiente.

Así, a partir de estos dos criterios: el mantenimiento de la propia identidad cultural, y el contacto y participación en la sociedad de acogida, el proceso de cambio cultural de los individuos dará lugar a cuatro posibles estrategias de aculturación:

✚ **Integración** (mantenimiento de la identidad y búsqueda de contacto). Se preserva la integridad cultural e implica una cooperación de distintos grupos étnicos dentro de un sistema social general.

✚ **Asimilación** (no mantenimiento de la identidad junto con búsqueda de contacto). Significa una renuncia a la propia identidad cultural para adquirir una nueva. Esta pérdida cultural y de identidad puede materializarse de dos formas: *absorción*- absorbiéndose el grupo en el dominante-, o *melting pot (crisol de culturas)*- formando una cultura nueva por la fusión de los elementos culturales de ambas culturas.

✚ **Separación o segregación** (mantenimiento de la identidad sin búsqueda de contacto). Se produce cuando no hay relación positiva con la sociedad receptora y se desea mantener la identidad étnica y las propias tradiciones. La separación implica una opción del individuo o del grupo por evitar el contacto. Sin embargo, cuando esta situación viene impuesta por la amplia sociedad, la situación será de segregación.

✚ **Marginalización** (no mantenimiento de la identidad ni búsqueda de contacto). Se caracteriza por el retraimiento y la distancia con respecto a

la sociedad de acogida, por el sentimiento de alienación, de pérdida de identidad y de estrés, con la consecuente pérdida cultural. El grupo pierde el contacto cultural y psicológico con su cultura originaria sin llegar a establecer con la sociedad principal. Cuando la marginación se da de forma impuesta por la sociedad dominante, ocurre el etnocidio.

Amplias investigaciones longitudinales realizadas con distintos grupos étnicos y en varios países, siguiendo este modelo, obtuvieron como resultado que en general los grupos prefieren la “integración”, y la que menos desean es la “marginación” (Mishra, Sinha y Berry, 1996, Berry et al., 2006, Berry, 2007). Sin embargo, los grupos étnicos pueden privilegiar de forma diferente la “asimilación” y la “separación”, dependiendo de su cultura, de su historia y las características de su inmigración. Algunos estudios sobre las relaciones personales durante la aculturación indican que hay diferencias tanto individuales como grupales. Es decir, un modo personal puede cursar hacia la asimilación, mientras que otro no. De forma similar, un grupo puede optar por la separación por desarrollar su propia organización formal, mientras que otro puede buscar la integración.

Las diferentes opciones de aculturación, además, reciben la influencia del contexto social de las relaciones culturales a través de dos factores importantes: la naturaleza de la ideología dominante es decir, su tolerancia a la diversidad, y el grado de voluntariedad de la presencia del grupo en la sociedad. Dependiendo del grado de voluntariedad, y en función de la movilidad y la libertad de contacto, pueden surgir cuatro tipos de grupos, según el Cuadro 2:



Cuadro 2. *Tipos de grupos en sociedades plurales (Berry)*

Libertad del contacto	Movilidad	
	MÓVIL	SEDENTARIO
VOLUNTARIO	Inmigrantes	Grupos étnicos
FORZOSO	Refugiados	Nativos

En relación a la *libertad de contacto*, es evidente que en algunos casos los individuos o grupos buscan voluntariamente el contacto (migraciones), mientras que en otros el contacto es impuesto (invasiones, guerras, etc.). Respecto a la *movilidad*, en algunos casos el contacto ocurre debido a un movimiento de aculturación del grupo hacia la sociedad dominante (p. e. los inmigrantes); en cuanto otros grupos permanecen en un sitio y el establecimiento del contacto depende de la sociedad de acogida (p. e. gitanos).

La naturaleza de la aculturación varía de acuerdo con el tipo de grupo que estamos considerando. En el caso de un contacto voluntario, los inmigrantes o grupos étnicos pueden tener mayor probabilidad de ser integrados o asimilados que los refugiados o los nativos. En el caso de sedentarismo grupal, tanto de los grupos étnicos como de los nativos, existe la posibilidad del establecimiento de instituciones de protección que estimulen el mantenimiento de su identidad, su lenguaje y su cultura. En consecuencia, la forma de aculturación probablemente resultaría en la integración o en la separación (Berry, 2007).

Berry, (2007) advierte que estas opciones de aculturación no deben ser consideradas como independientes de la naturaleza de la sociedad dominante. En

sociedades donde la diversidad cultural es valorada, tolerada e incentivada, por percibirla más como un recurso que como un problema, la *integración* y la *separación* tienen más probabilidad de ocurrir, como creemos que puede darse en el caso español. Por otro lado, en sociedades cuyas expectativas y políticas buscan reducir la diversidad cultural, la *asimilación* y la *marginalización* tienen más probabilidades de desarrollarse.

Una reciente investigación de Berry, *et al.*, (2006) incorpora al estudio de la aculturación, la adaptación psicosocial de los adolescentes. La adaptación que lleva a la aculturación, basándose en el concepto de Ward, 2006 (en Berry *et al.*, 2006) sigue por dos vías diferentes: la *adaptación psicológica*, que implica el bienestar personal y la salud mental y la *adaptación sociocultural*, referida a la competencia social del sujeto para actuar en el contexto cultural diverso. El estudio realizado en 13 países ha reunido una muestra con edades entre los 13 y 18 años, en un total de 2.632 autóctonos y 5.366 jóvenes inmigrantes (con 26 contextos culturales diferentes). Los objetivos del estudio giraban en torno a tres cuestiones: ¿cómo afrontan los jóvenes inmigrantes el proceso de aculturación?, ¿cómo es su adaptación en las áreas personal, social y académica? y ¿hay patrones de relaciones entre su aculturación y la adaptación?

En relación al proceso de aculturación, encontraron que los adolescentes seguían a cuatro perfiles de aculturación: *un perfil de integración* (36,4%), *perfil étnico* (22,5%), *un perfil nacional* (18,7%) y un *perfil difuso* (22,4%) llamado así por reunir características difíciles de integrar. Los resultados hallados señalan que el mayor tiempo de estancia se relaciona con una mayor adaptación y en la adopción del perfil de integración.

Sobre como se da la adaptación en las diferentes áreas, los autores encontraron dos factores de adaptación: la *adaptación psicológica* que incluye la satisfacción vital, la autoestima y los problemas psicológicos, y la *adaptación sociocultural* que incluye la adaptación escolar y los problemas de comportamiento.

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

En los resultados, aunque existan variaciones por países y grupos, se ha encontrado un fenómeno llamado la *paradoja del inmigrante*, ya que, en contra de lo esperado, la adaptación de los inmigrantes es tanta o incluso mejor que la de sus compañeros autóctonos. Este fenómeno todavía se encuentra en estudio, pero una de las posibles explicaciones para ello puede ser las diferencias entre las condiciones de vida en el país de origen y las que encuentra en el nuevo país como, por ejemplo, una mayor seguridad y el acceso al estudio.

Sobre si hay patrones de relaciones entre la aculturación y la adaptación, los autores hallaron que una adaptación positiva se relaciona con una fuerte orientación étnica y nacional. Por ello, aconsejan favorecer que los jóvenes mantengan su cultura de origen mientras se relacionan con la cultura del país receptor. Las estrategias de aculturación que permitirían una mejor adaptación en el nuevo país, en el ámbito público (colegio y comunidad general) estarían relacionadas con la asimilación, y en el ámbito privado (familia y grupo étnico) la separación proporcionaría una mejor relación con el contexto diario en su grupo de origen.

Para finalizar, hay que señalar que, según Berry *et al*, (2006) y Berry, (2007), la fusión y flexibilidad para actuar y combinar distintas estrategias en ambos contextos es la clave para llegar a la integración, alcanzar una mejor adaptación psicosocial y una transición satisfactoria hacia la edad adulta.

#### **1.2.2 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)**

Los estudios sobre la aculturación se iniciaron en Estados Unidos, Canadá y Australia, donde predominaba una perspectiva propia de interpretar tal realidad, con una fuerte tendencia a la separación y la segregación. Además de las circunstancias históricas, existen factores importantes que interfieren en el proceso de aculturación.

La literatura sobre el tema revela la influencia determinante de las características propias de cada sociedad (lengua, normas, costumbres, ideología) y específicas de los grupos que comparten territorio: inmigrantes, refugiados, nativos, etnias, igualmente influenciados por su cultura de origen. Así, surgió la necesidad de crear un modelo adecuado al contexto español, más amplio de aculturación que, ideado por Pumares, Navas, Rojas y Sánchez (2002) ha sido denominado Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). (Véase también Navas, et al., 2004; Navas, García, y Rojas, 2006; Navas, Rojas, García, y Pumares, 2007).

Los autores han considerado las aportaciones de Berry, 1990; Bourhis y cols. 1997; Piontkowski y Florack, 1995 (citados en Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002) e incorporaron algunos elementos nuevos. El MAAR está compuesto esencialmente por cinco elementos:

1. Consideración conjunta de las estrategias de aculturación tanto de los inmigrantes como de la población autóctona, dado que la confluencia de las estrategias de ambos grupos puede llevar a una relación intergrupala consensuada, problemática o conflictiva.

2. Diferenciación de los distintos colectivos de inmigrantes. El origen etnocultural es una variable muy importante en la forma en que tanto ellos como la sociedad de acogida afrontan el proceso de aculturación.

3. Comprobación de la influencia predictora y moduladora de variables relevantes para el estudio de las estrategias de aculturación:

- Variables psicosociales sobre las actitudes de aculturación de los inmigrantes y autóctonos: sesgo endogrupal, enriquecimiento grupal percibido, identificación endogrupal, similitud endogrupal-exogrupal percibida, contacto intergrupala, prejuicios, individualismo-colectivismo, permeabilidad de los grupos...

Aculturación, identidad étnica e identidad social

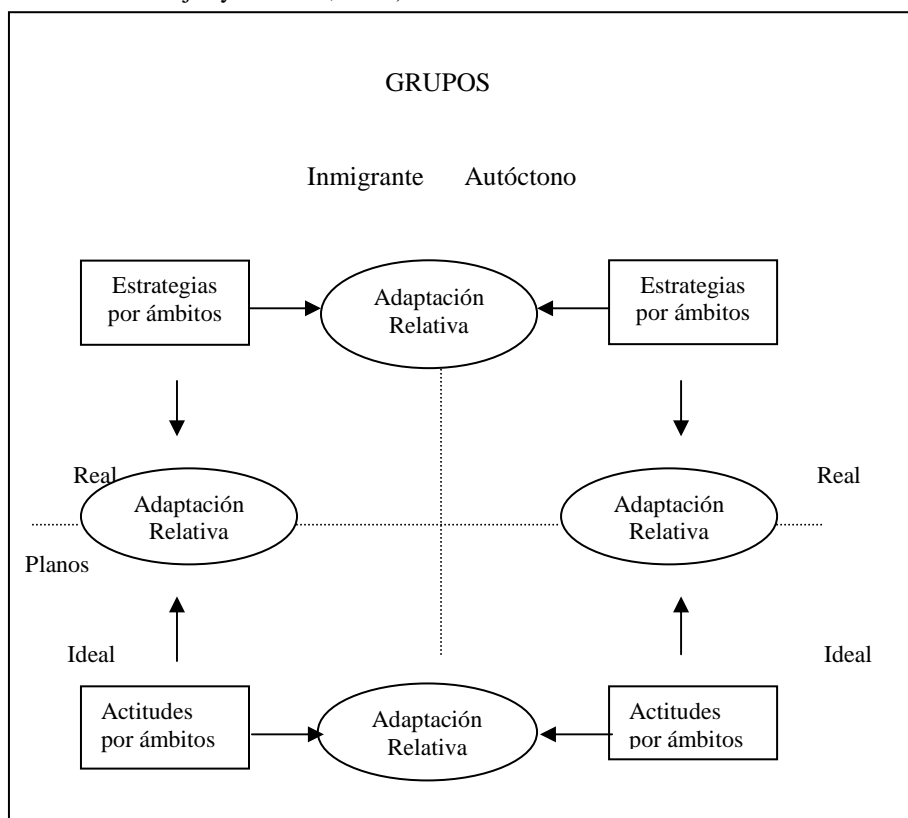
- Indicadores comportamentales: prácticas lingüísticas, medios de comunicación usados, participación política y en asociaciones, etc.

- Variables sociodemográficas: edad, sexo, nivel de estudios, orientación religiosa y política, motivos de la emigración, duración de la estancia en España, etc.

4. Transición del plano ideal al plano real (Cuadro 3): las actitudes de aculturación preferidas por ambas poblaciones y las estrategias adoptadas.

5. Ámbitos de la realidad sociocultural donde pueden darse diferentes estrategias de aculturación: tecnológico, económico, sistema político y de gobierno, sistema familiar, social e ideológico.

Cuadro 3: *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa: MAAR* (Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002).



El **plano ideal**, para la población inmigrante, representa las actitudes de aculturación sostenidas por los miembros del grupo, es decir, la opción que escogerían si pudiesen elegir libremente entre los distintos ámbitos. Para la población autóctona, el plano ideal consiste en las opciones de aculturación que sus miembros prefieren que los distintos grupos de inmigrantes adopten.

El **plano real**, para los inmigrantes, es la puesta en práctica de las estrategias de aculturación, representada por sus declaraciones de lo que hacen en la sociedad de acogida. Para los autóctonos, se refiere a la percepción de las estrategias de aculturación que los inmigrantes han puesto en práctica. La comparación entre los planos permite observar las diferencias entre ambas poblaciones: por parte de los inmigrantes, en relación a las dificultades encontradas para llevar a cabo la estrategia elegida; por parte de los autóctonos, cuando existan grandes diferencias, éstas pueden ser consideradas como indicador de conflicto latente (2002:163).

En relación al quinto componente, sobre los diferentes ámbitos de la realidad, los autores se basan en la idea de que el proceso adaptativo es *complejo*- se pueden adoptar y preferir diferentes opciones al mismo tiempo, y *relativo*- no se emplean las mismas estrategias ni se eligen las mismas opciones en la interacción con personas de otras culturas en diferentes ámbitos (especialmente donde se exige un nivel más profundo de cambios como en el ideológico, las relaciones familiares y laborales). Este elemento se refiere a un concepto de aculturación más amplio, contribuyendo a matizar algunos aspectos como la tendencia hacia la “integración”, por parte de los inmigrantes, mientras que la sociedad de acogida no percibe más “separación”.

Así, la adaptación se divide en siete espacios secundarios o ámbitos (tomando por base a Leunda, 1996) que van de lo más próximo: la naturaleza y lo

### *Aculturación, identidad étnica e identidad social*

concreto, al más alejado: la concepción simbólica, ideológica y religiosa del mundo. Veamos brevemente a lo que se refiere cada ámbito.

1. **Tecnológico:** engloba el conjunto de procedimientos del trabajo: tipo de trabajo realizado, herramientas y maquinarias empleadas, horarios, etc.

2. **Económico:** se refiere al reparto de bienes producidos, las transacciones económicas y a los hábitos y formas de consumo: cosas que se compran, dinero gastado y ahorrado, formas de administrar lo que se tiene, etc.

3. **Sistema Político y de Gobierno:** responsable por organizar las relaciones de poder y mantener el orden social.

4. **Relaciones familiares:** implica las formas de reproducción biológica y cultural, transmisión de pautas de conducta y valores: relaciones conyugales y con los hijos, educación de los hijos, etc.

5. **Relaciones Sociales:** constituyen las redes sociales y de relaciones mantenidas fuera del ámbito familiar.

6. **Formas de pensar:** concepción filosófica de la vida: principios y valores.

7. **Creencias y costumbres religiosas:** concepción religiosa: prácticas religiosas, rituales.

Tal como ocurre en todo sistema, los diferentes ámbitos están estrechamente relacionados, y el cambio en el contenido de uno de ellos conlleva cambios en los demás. Siendo así, “las estrategias adaptativas en cada uno de los ámbitos no son uniformes, sino que en unos casos la persona atenderá las exigencias de su

cultura de origen y en otros se abrirá a las novedades y aportaciones de la cultura de la sociedad de acogida.” (2002:164).

El modelo también encuentra la sustentación teórica en otros investigadores como Schnapper, 1988, que distingue entre el “núcleo duro” y el “periférico” de la cultura de origen, o Berry y Sam, 1997, cuando se refieren a las esferas de actuación privadas y públicas de los inmigrantes. Bajo esta perspectiva, la transmisión cultural de los pueblos se da a través de elementos que conforman este “núcleo duro”: la moral, el sistema de valores ligados a los comportamientos sociofamiliares (normas matrimoniales, concepto de honor, relaciones entre los sexos), aspectos difícilmente susceptibles de cambio (Navas, et al., 2004).

Sin embargo, los elementos culturales de la parte periférica son más fáciles de cambiar, como el trabajo y el consumo, puesto que no se relacionan directamente con las ideas de los roles sexuales y familiares. Esta mayor flexibilidad permite que existan diferentes opciones de aculturación y una cierta dicotomía entre la vida laboral y la familiar del inmigrante (lo público y lo privado). De esta forma, tomando un ejemplo de Horenczyk, 1996, los autores aluden a la posibilidad de un individuo adoptar una estrategia de *separación*, hacia la preferencia por un cónyuge, una de *asimilación* hacia el vestuario y una de *integración* hacia la comida o fiestas.

Este planteamiento ha sido corroborado en una investigación realizada por Navas, et al., (2007) con inmigrantes subsaharianos y magrebíes y autóctonos, en España. Los inmigrantes declararon haber renunciado a sus costumbres tanto en el ámbito económico (hábitos de consumo y economía familiar) como laboral y han asimilado la cultura del nuevo país. Sin embargo, la estrategia de la *separación* fue adoptada en las áreas representadas por los aspectos centrales (núcleo duro) de su cultura, o sea, los ámbitos social, familiar, religioso y formas de pensamiento. De igual modo, los autóctonos coincidieron con esta apreciación. Por lo tanto, los inmigrantes han utilizado la estrategia de asimilación con elementos de la parte



### Aculturación, identidad étnica e identidad social

periférica ligados a la supervivencia en la nueva cultura, sin comprometer su identidad de origen.

Así, este modelo defiende una perspectiva de adaptación selectiva o relativa de la aculturación, donde cada persona toma o rechaza elementos de la cultura de origen o de la de acogida, alcanzando una síntesis cultural propia. Aunque la sociedad receptora presione hacia la asimilación, también ocurre una tendencia de los distintos grupos minoritarios a mantener su herencia cultural, según se ascienda por los distintos ámbitos, desde los instrumentales hasta los ideológicos (Navas, García, y Rojas, 2006).

Este proceso de adaptación también se hará efectivo desde la sociedad de acogida, puesto que sufrirá la influencia del contacto con otro sistema de referencia, de valores y costumbres de los inmigrantes. El cuestionamiento implica una readaptación de la sociedad receptora frente a los grupos de inmigrantes. Así, tanto la influencia de la cultura minoritaria como de la mayoritaria deben ser analizadas en sus múltiples interacciones. Por ello, este estudio pretende incidir tanto sobre el grupo de alumnos españoles o autóctonos, como con los grupos de alumnos inmigrantes, con un análisis inicial sobre las variables de cada grupo, por separado, y después estableciendo un análisis comparativo entre ambas muestras.

Ahora nos adentraremos en los modelos de identidad étnica, un factor muy importante de la aculturación. Nos centraremos en los modelos que son importantes para nuestro estudio, abordando de forma general los aspectos menos relevantes.

#### 1.3. Modelos de Identidad Étnica

Para un mejor análisis, los distintos modelos que intentan explicar la identidad étnica pueden ser subdivididos en dos grandes grupos. En un grupo,

tendremos los modelos centrados en la identificación de los componentes psicosociales que configuran el constructo de la identidad étnica. El otro grupo estaría formado por los modelos que buscan explicar el proceso de formación de la identidad étnica. Así, como señaló Phinney (1993), podemos distinguir dos perspectivas:

- *Modelos centrados en el contenido:* explican la identidad a través de la identificación de las dimensiones actitudinales y comportamentales que la componen. La identidad étnica, desde esta perspectiva, constituye un constructo multidimensional formado por sentimientos, conocimientos y conductas.
  
- *Modelos centrados en el proceso de formación:* analizan el modo cómo los individuos desarrollan su identidad étnica, la comprensión e importancia de este factor en sus vidas, independientemente del alcance de su compromiso étnico.

No se puede negar la interrelación entre el contenido de la identidad étnica y su desarrollo, pero es necesario distinguir entre ambos grupos para un análisis más detallado de los distintos modelos explicativos de la identidad étnica.

### **1.3.1 Modelos centrados en el contenido**

El análisis del contenido de identidad étnica, o sea, las conductas étnicas y actitudes hacia el propio grupo, vienen siendo objeto de estudio de la mayoría de los modelos. Entre ellos se han destacado Aboud, 1988, Phinney, 1990, 1993, 2003, 2006. Estos autores hallaron como elementos claves de la identidad étnica los siguientes componentes:

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

▪ *Autoidentificación*: es la categorización de uno mismo como miembro perteneciente al propio grupo étnico. Más que un componente, este aspecto constituye un prerrequisito para que puedan existir los demás componentes.

▪ *Actitudes hacia el propio grupo étnico y la evaluación del mismo*: disposición emocional, valoración y aceptación del individuo hacia las costumbres, valores, usos y conductas de los miembros de su grupo étnico.

▪ *Actitud hacia uno mismo como miembro de un grupo*: valoración y aceptación de la propia etnicidad, expresada por la preferencia por ser miembro del grupo y sentirse feliz por pertenecer a él.

▪ *Interés y conocimiento sobre el grupo étnico*: nivel de conocimiento de los hechos, acontecimientos, valores, costumbres, normas del grupo étnico e interés por aumentar y profundizar en este conocimiento que puede ser de dos formas: pasivo o activo. El conocimiento pasivo refleja el aprendizaje a través de la familia, de la escuela o de las vivencias en una comunidad étnica que proporciona oportunidades de ampliar el conocimiento cultural. El conocimiento activo implica una conducta activa para conocer y comprender en profundidad la propia cultura.

▪ *Conductas y prácticas étnicas*: comportamientos y manifestaciones de las personas propios de su grupo étnico, y roles que desempeña derivados de su pertenencia a él.

▪ *Compromiso con la identidad étnica*: afirmación, orgullo de pertenecer a su grupo y defensa de su etnicidad.

Cada uno de los componentes de este modelo se concibe dentro de un continuo, donde el individuo puede situarse a lo largo, en un punto entre el bajo y el alto del continuo. Siendo que, a más puntuación en estos factores, tendremos en un

extremo: *alta, fuerte, seguridad y logro de la identidad étnica*. Si hay una menor puntuación, encontraremos en el otro extremo: *baja, débil y difusa identidad étnica*.

Tales componentes de la identidad étnica vienen siendo sometidos al análisis factorial en diversos estudios para analizar la estructura y el grado de independencia entre ellos (Phinney y Ong, 2007). En estos estudios se encontraron siete factores o componentes semejantes a los descritos anteriormente y se verificó que la estructura y definición de los factores varían según el grupo étnico y también según la edad dentro del mismo grupo étnico. Si bien Phinney y Ong (2007) hallaron dos principales factores correlacionados: *exploración y compromiso*, han incluido además, otros componentes: *la auto-categorización, los comportamientos, las actitudes endogrupales, los valores y creencias étnicas y la importancia de la pertenencia grupal*.

Los análisis también hallaron que los componentes de la identidad étnica varían independientemente, lo que puede derivar en el desarrollo de un componente más que otro. Esto significa que una persona puede identificarse con los miembros de un grupo y tener sentimientos positivos pero, exhibir pocas conductas características, ya que la identidad étnica es una estructura interna que puede existir sin necesidad del comportamiento (Phinney y Ong, 2007).

Asimismo, recientes investigaciones diferenciaron facetas de la identidad étnica y racial indicando que solamente algunos componentes de la identidad étnica exhiben trayectorias de crecimiento (Quintana et al. 2006). Si la exploración de la identidad tiene un incremento desde la infancia tardía hacia la temprana adolescencia y a partir de entonces se estabiliza durante la mitad hasta el final de la adolescencia, no sucede lo mismo con otros componentes de la identidad étnica, como la *afiliación étnica*, que no experimenta cambios en esa etapa (Pahl y Ways 2006), pero sí están asociados con los resultados académicos (Supple, Ghazarian, Frabutt, Plunkett y Sands, 2006). Igualmente, Altschul, Oyserman y Bybee (2006), encontraron que los adolescentes estigmatizados, para tener éxito escolar, necesitan

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

imprimir una identidad de logro académico dentro de su identidad racial (p.e. ser Afro-americano puede ser consistente con tener éxito académico).

El modelo multidimensional de análisis de la identidad étnica de Isajiw, 1990 (citado en Cabrera Rodríguez *et al.*, 2000) también ofreció una perspectiva interesante. En este modelo, la identidad étnica se divide en dos aspectos: *interno* y *externo*, caracterizados por las interacciones del aspecto psicológico con el aspecto social. Así, los componentes de la *identidad étnica externa* se refieren a las conductas sociales y culturales observadas a través del lenguaje, los amigos, la participación en actividades del grupo, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones. Los componentes de la *identidad étnica interna* se subdividen en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral.

La **dimensión cognitiva** es la etnicidad de la persona: autoimágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, la historia y valores de su grupo étnico. La **dimensión afectiva** son los sentimientos de pertenencia de una persona a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos. La **dimensión moral** se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona transformados en el compromiso y solidaridad hacia el propio grupo. Ambas dimensiones, externa e interna de la identidad étnica no son interdependientes así, pueden variar independientemente. Por tanto, una persona puede presentar distintas formas de identidad étnica, según las diferentes combinaciones que surgen a partir de los componentes de las dimensiones cognitiva, afectiva y moral descritos por Isajiw (1990) en el Cuadro 4:

Cuadro 4. *Componentes de la identidad étnica* (Isajiw, 1990).

<p><b>I. Variables externas</b></p> <p>A. Lenguaje étnico</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Es el lenguaje étnico la lengua familiar?</li><li>2. Conocimiento del lenguaje étnico.</li><li>3. Capacidad de expresarse en el lenguaje étnico.</li><li>4. Capacidad de uso del lenguaje étnico.</li></ol> <p>B. Relaciones de amistad del grupo étnico.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Exclusividad de los amigos dentro y fuera del grupo étnico.</li><li>2. Intimidad de los amigos dentro y fuera del grupo étnico.</li></ol> <p>C. Funcionalidad del grupo étnico</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Actividades de organización étnica.</li><li>2. Actividades de vacaciones organizadas por el grupo étnico.</li><li>3. Actividades de grupo no-étnico.</li></ol> <p>D. Mass-media étnicos</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Radio, programas de TV, periódicos, etc., étnicos</li></ol> <p>E. Tradiciones étnicas:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Comida étnica.</li><li>2. Celebración de fiestas y acontecimientos étnicos.</li><li>3. Prácticas religiosas y costumbres no religiosas.</li></ol> <p><b>II. Variables internas</b></p> <p>A. Dimensión cognitiva</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Autoimágenes e imágenes del grupo propio.</li><li>2. Conocimiento de la herencia y la historia del propio grupo.</li><li>3. Conocimiento de los valores del propio grupo.</li></ol> <p>B. Dimensión Afectiva</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sentimientos de seguridad, simpatía, y preferencia asociativa con miembros de su propio grupo en oposición a otros grupos étnicos.</li><li>2. Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de su propio grupo en oposición a los patrones culturales de otros grupos o sociedades.</li></ol> <p>C. Dimensión moral</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Importancia de ayudar a las personas del propio grupo étnico.</li><li>2. Importancia de que las personas se casen con otras de su propio grupo étnico.</li><li>3. Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades del propio grupo.</li><li>4. Importancia del aprendizaje del lenguaje étnico.</li></ol>
--

### **1.3.2. Modelos de desarrollo de la identidad étnica**

Existen dos líneas de trabajo que siguen los distintos modelos que intentan explicar el proceso de formación de la identidad étnica. Por un lado, algunos autores basaron su trabajo en las teorías del desarrollo de la *identidad racial*, donde ha predominado el enfrentamiento de una cultura minoritaria con una cultura dominante (Atkinson, Morten y Sue, 1979; Cross, 1978, 1991, 1995; Helms, 1995, 2007). Por otro lado, hay autores que se basaron en el supuesto teórico del desarrollo del Yo, explicando que el desarrollo de la *identidad étnica* se da de forma análoga, progresivamente (Phinney 1990, 1993). Veamos de forma resumida estas dos líneas teóricas de modelos de desarrollo de la identidad.

#### **1.3.2.1 Modelos de desarrollo de la identidad étnica por analogía al desarrollo de la identidad racial.**

El modelo de Atkinson et al, 1979 ha sido uno de los más representativos de esta línea teórica, con el Modelo de Desarrollo de la Identidad Racial y Cultural (R/CID). Este modelo propuso el desarrollo de la identidad étnica a partir de la confrontación con otros grupos a partir de cinco estadios de desarrollo: *conformidad, disonancia, resistencia e inmersión, introspección, articulación sinérgica y conciencia*. Cada estadio posee cuatro actitudes y creencias básicas: cómo se ven las personas a sí mismas, cómo ven a las de la propia minoría, cómo ven a la mayoría, cómo ven a las de otras minorías. Así, la evolución de estos estadios seguirá según las experiencias de opresión que vivencia la persona étnica en relación a la cultura dominante, y con el esfuerzo de comprenderse a sí misma y a su propia cultura.

En este sentido, el modelo de Cross, (1978) inicialmente hacía referencia a tres estadios principales en la formación de la identidad étnica de las personas de

raza negra según la interacción con su contexto. Había un estadio inicial, con una valoración negativa del propio grupo y una preferencia hacia la cultura de los blancos. Después, habiendo tenido contacto y vivenciado experiencias con el grupo étnico, la persona entraba en un segundo estadio, marcado por el interés y el mayor conocimiento adquirido sobre el grupo. El último estadio se caracterizaba por la aceptación, internalización y valoración positiva de los miembros del propio grupo étnico.

Posteriormente, Cross (1991) amplió estos tres estadios de desarrollo de la identidad en cinco etapas que abarcan desde un extremo negativo (odio hacia uno mismo) a un extremo positivo (amor hacia uno mismo). Las cinco etapas son denominadas como: 1) pre-encuentro, 2) encuentro, 3) inmersión - emersión, 4) interiorización e 5) interiorización – compromiso. La etapa inicial (1) *pre-encuentro* se caracteriza por una baja exploración de la etnicidad por parte del adolescente, con una valoración grupal que puede ser tanto positiva como negativa. La etapa del *encuentro* (2) viene dada por una experiencia prejuiciosa considerada como un suceso traumático que empuja al individuo hacia nuevas interpretaciones de su identidad racial.

Después de nuevos estudios, Cross (1995), vino a defender la importancia de la etapa del encuentro y señaló que pueden ser determinantes los acontecimientos negativos, aunque pequeños. El hecho traumático llevaría el individuo a explorar su etnicidad como “negro” en una *inmersión- emersión* (3) de su identidad racial. En la siguiente etapa (4) de *interiorización*, el individuo pasa a tener una valoración positiva de su grupo étnico y siente orgullo de ser como es. Esta valoración se traduce en una creciente confianza en su identidad asociada a un compromiso hacia el grupo y la implicación para combatir el racismo y elevar el estatus etnogrupal, lo que caracteriza la última etapa 5) *interiorización – compromiso*. Sin embargo, hay la posibilidad de ocurrir un estancamiento en la etapa de inmersión- emersión o frente a un nuevo encuentro negativo ya en la vida adulta, experimentar una regresión (Cross, 1991). Más recientemente, Pahl y Ways (2006) encontraron indicios que



### Aculturación, identidad étnica e identidad social

confirman la predicción de Cross, (1991) sobre cómo las experiencias de discriminación pueden estimular la exploración de la identidad racial y étnica.

Aunque Helms, (1995, 2007) ha utilizado los mismos supuestos teóricos de los modelos anteriores, ha preferido utilizar el término de status frente al de estadio, para explicar los procesos de desarrollo de la identidad étnica. Justificó el cambio de término porque una persona puede manifestar conductas, actitudes y emociones de más de un estadio y el concepto de estadio tiende a significar algo estático o una condición alcanzada tras pasar por un proceso evolutivo, al revés de concebirse como resultado de un juego dinámico e interactivo entre el proceso cognitivo y emocional del individuo. Además, no hay evidencias empíricas o teóricas que apoyen la idea de estadios excluyentes o constructos puros. Así, la autora propuso los diferentes *status*:

-*Contacto*: entendido como una satisfacción con el *status quo* racial. La persona ignora al racismo así, poco le afectan los temas raciales en las decisiones personales.

-*Desintegración*: la persona manifiesta desorientación y estados de ansiedad provocados por dilemas morales raciales difíciles de resolver que le obligan a elegir entre la lealtad al grupo y el humanismo. Existe supresión y ambivalencia.

-*Reintegración*: hay una idealización del propio grupo e intolerancia hacia los demás grupos. Los temas raciales pueden influenciar enormemente a las decisiones personales. Existe una percepción selectiva y distorsionada de las otras personas.

-*Pseudoindependencia*: se desarrollan convicciones intelectualizadas sobre el propio grupo étnico y una cierta tolerancia hacia los otros grupos. Las personas pueden adoptar actitudes de ayuda hacia los otros grupos. Hay deseos de reformar

la realidad y manifiestan una percepción selectiva.

*-Inmersión-emergencia:* existen intentos de comprender el significado personal del racismo y los beneficios que el grupo aporta a uno mismo. Pueden darse conductas raciales activistas. Hay sobrevigilancia y deseos de reforma.

*-Autonomía:* la persona manifiesta compromiso con los grupos étnicos, autodefinición a través de estándares internos, capacidad para rechazar ciertos privilegios que concede el racismo. Tiende a evitar opciones de vida que impliquen la opresión racial. Hay una mayor flexibilidad y complejidad.

Las críticas a estos modelos vienen dadas por la propia definición de los términos y las diferentes formas en que han sido estudiadas, según Phinney y Ong, 2007. Por un lado, afirman los autores, la *identidad racial*, ha sido medida y analizada en función de las experiencias relacionadas con el racismo. Por otro lado, *la identidad étnica* ha sido analizada en relación al sentimiento de pertenencia étnica a un grupo que posee una historia, unos valores, costumbres, tradiciones y un idioma propio que lo caracteriza como tal.

Asimismo, Quintana *et al.*, (2006) han advertido de las diferencias existentes entre raza, etnicidad y cultura en el estudio del desarrollo humano. Históricamente se ha confundido conceptualmente el *estatus racial* y el *estatus cultural*. Así, es necesario diferenciar el término *raza*, ya que su significado está socialmente construido sobre las diferencias entre los grupos raciales percibidas como inmutables por la creencia de que tales diferencias son basadas en características biológicas. Por lo tanto, el *estatus social o cultural* hace referencia a la jerarquía social que ocupa un determinado grupo en la sociedad, mientras, el *estatus racial o étnico* está ligado a las representaciones sociales de discriminación que se hacen a determinados grupos en función de ciertas características. El análisis de los factores relacionados con las actitudes

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

intergrupales en relación al racismo y los estereotipos será realizado en profundidad en el próximo capítulo.

Las investigaciones realizadas sobre la raza y la etnicidad han sido a menudo dirigidas al estudio de los grupos minoritarios raciales o étnicos (Quintana *et al.*, 2006). Sin embargo, hay grupos raciales o étnicos privilegiados que no son afectados por los problemas de otros grupos minoritarios (Spencer, 2006) como, por ejemplo, la minoría blanca en Sudáfrica. Además, varios estudios revelan los beneficios del privilegio racial sobre la autoestima, el estatus social y el desempeño cognitivo y académico (Stangor y Aronson, 2000; Stangor y Thompson, 2002). Estos aspectos necesitan más investigación para aclarar cuáles factores están asociados a los beneficios del privilegio social y racial.

Otra crítica se debe a que estos modelos tenían una perspectiva lineal y han sido desarrollados sin tener en cuenta a los individuos que presentan múltiples raíces étnicas y culturales (Renn, 2008). Si bien, Phinney (1990) ya advirtió de que la identidad no es necesariamente un constructo lineal, sino que puede conceptualizarse en caminos cualitativamente diferentes tanto en relación con el propio grupo, como con los demás grupos.

Más recientemente, se ha desarrollado el *Modelo de la identidad bi-racial o multi-racial* que, si bien comparte ciertos aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad racial de las minorías (Cross, 1978, 1991, 1995; Helms, 1995, 2007), propone una perspectiva más amplia, con un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1986) para la explicación de la identificación con dos o más categorías raciales (Renn, 2008). Así, los modelos de la identidad multi-racial analizan los diferentes factores histórico-sociales, geográficos y psicopedagógicos que influyen en el desarrollo de *identidades multi-raciales*, tales como la apariencia física, el conocimiento cultural y el contexto cultural de los iguales (Poston, 1990; Root, 1990, 2003; Renn, 2003, 2004, 2008; Wallace, 2003;

Wijeyesinghe, 2001).

Partiendo de la premisa de que el contexto educativo ofrece oportunidades para la exploración de la identidad racial en los aspectos sociales, académicos y en la relación con los iguales, los modelos multirraciales describen una serie de patrones que pueden adoptar los estudiantes, pasando desde la identificación con una sola identidad racial, según el tiempo y el lugar, hasta la opción por una identidad racial fluida, estable y situacional pero donde sobresalen diferentes elementos según el contexto (Renn, 2004, 2008).

Recientemente, otros estudios dentro del enfoque de la identidad multirracial incluyen otros factores para el desarrollo de múltiples identidades como el *género, la clase social, la familia y estatus familiar, la edad, el sentimiento religioso, la conciencia y orientación social, y la situación geográfica* (Renn, 2004, 2008; Rockquemore and Brunsma, 2002; Root, 1998, 2003; Shih, Bonam, Sanchez, and Peck, 2007; Wallace, 2003).

Para finalizar, considerando las críticas que acabamos de comentar, creemos que estos modelos de desarrollo de la identidad multirracial no se ajustan ni al contexto español, ni a la situación actual de los inmigrantes y, por ello, no abordaremos este enfoque en profundidad.

### **1.3.2.2 Modelos basados en el desarrollo de la identidad del yo**

La identidad y el autoconcepto forman parte del desarrollo del yo, y como tal sufren cambios por las fases de crisis o de búsqueda y el grado de compromiso que asume con la sociedad, según las etapas por las que pasa el adolescente (Palacios, 1999).

### Aculturación, identidad étnica e identidad social

En el modelo que propuso Phinney (1992, 1993) sobre el desarrollo de la identidad étnica tomando por base la teoría del desarrollo del yo en la adolescencia, el desarrollo de la identidad se da a lo largo de varios estadios, como resultado de un proceso de crisis, donde la persona crea una conciencia a través de un periodo de exploración o experimentación que desemboca en la incorporación y compromiso con la propia identidad. La autora, tomando por base los estadios de la adquisición de la identidad propuestos por Marcia, 1980, los combinó en los tres siguientes:

1. *No examen de la propia identidad:* en este estadio inicial todavía no existe un proceso de exploración de la etnicidad, pudiendo surgir actitudes positivas o negativas hacia los miembros del grupo étnico.
2. *Búsqueda de la identidad étnica:* surgen intentos de explorar y comprender la propia etnicidad.
3. *Logro de la identidad étnica:* la persona adquiere un claro sentido de la propia identidad étnica que se revela en un compromiso hacia el grupo forjado en el conocimiento y la comprensión anteriormente adquiridos.

Sin embargo, Phinney (2006), advierte que este proceso no finaliza en la adolescencia, sino que la exploración de los componentes vitales de la identidad étnica puede extenderse hasta la edad adulta o más allá. Recientemente, los hallazgos de Seaton, Scottham y Sellers (2006) avalan la descripción de los estadios de Phinney, así como la conexión propuesta por la autora entre los estadios y el ajustamiento psicológico.

Este modelo de desarrollo de la identidad étnica por analogía al desarrollo del yo en la adolescencia, ha sido corroborado en diversas investigaciones con diferentes minorías étnicas. En el contexto español, una reciente investigación de tipo longitudinal con los adolescentes inmigrantes (Briones, 2008) atestigua el

carácter exploratorio de la identidad cultural, debido a su desarrollo cognitivo y la exposición hacia la diversidad cultural. Las importantes experiencias del adolescente, influenciadas, tanto por una mayor autonomía frente a la familia, como por las interacciones con el grupo de iguales, potencian el contacto y el conocimiento intercultural. La inclinación hacia una u otra cultura se daría en función del *feedback* recibido, a la vez que el sondeo de los distintos aspectos propiciaría una creciente adopción de los elementos culturales con los que se sientan más seguros. Así, en los tres momentos de medición del estudio, los adolescentes presentaron distintas orientaciones de identidad cultural, pero con una mayor tendencia hacia el integracionismo (o como indica Phinney, una *identidad lograda*) y una menor inclinación hacia la marginación (Briones, 2008, p.296 - 297).

En resumen, considerando la aportación de los diversos autores, podemos considerar la aculturación y la identidad étnica como conceptos diferenciados, entendiendo por *aculturación* el “fenómeno social multidimensional que refleja la socialización de la persona en un grupo cultural diferente del propio”, y por *identidad étnica* el “constructo psicosocial que incluye la percepción, conciencia y valoración de si mismo como perteneciente a un grupo étnico”.

Cabe resaltar que comprender la aculturación como un proceso de cambios actitudinales y comportamentales a través de la interacción del contacto cultural, implica tener presente tanto el análisis de la cultura de los inmigrantes como de la sociedad receptora. Esta influencia mutua entre las culturas también contribuye a forjar la identidad étnica y social, facilitando o dificultando el desarrollo de los sentimientos y actitudes asociados con esta pertenencia en un proceso de construcción dinámico y continuo.

### *Aculturación, identidad étnica e identidad social*

Seguiremos una perspectiva de **aculturación** no lineal y multidimensional, según los planteamientos de Modelo Bidimensional de Aculturación, donde identificarse con una nueva cultura no significa dejar de lado la de origen, sino que representa la oportunidad de poder utilizar distintos repertorios de conducta, patrones y normas, adaptándolos al contexto.

La ventaja de contar con amplios recursos para lograr la competencia cultural revierte en un enriquecimiento tanto para el individuo como para las culturas en contacto. En este sentido, la inmigración constituye un gran beneficio para la sociedad receptora puesto que la interacción cultural, lejos de constituir un dilema, se convierte en pluralismo enriquecedor.

No obstante, la experiencia vivida en otras sociedades y con distintos grupos de inmigrantes advierte que esta visión positiva se hace efectiva cuando va acompañada de políticas de aceptación de la diversidad cultural para favorecer la integración. En sociedades que tienden a evitar o negar la diferencia suelen aplicarse políticas que visan reducir la diversidad cultural, algo que aumenta los conflictos por la separación y la marginalización de los grupos.

En esta investigación adoptaremos el modelo multidimensional de análisis de la identidad étnica de Isajiw, 1990, (citado en Cabrera Rodríguez et al., 2000) que la divide en dos aspectos: *interno* y *externo*, resultantes de las interacciones entre el factor social y el psicológico. Esta división en detalle de los componentes de la identidad étnica, sobre todo en el aspecto interno (con tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral) permite un análisis en profundidad del estado en que se encuentra la identidad étnica de los individuos.

Además, puesto que los componentes de la identidad étnica varían independientemente, el modelo de Isajiw permite observar las diferencias en cada componente, sin el riesgo de saturar un factor sobre otro. La aculturación, a su vez, será considerada como un constructo multidimensional, con componentes

paralelos a los considerados en la identidad étnica (tanto la aculturación como la identidad étnica están ambos incorporados en un cuestionario adaptado y validado por Cabrera Rodríguez et al., 2000).

Esto permitirá explicar, por ejemplo, qué componentes de la identidad étnica y la aculturación pueden estar jugando una mayor significatividad en la integración de los alumnos, según el colectivo a que pertenezcan. La pertenencia a determinados grupos étnicos puede destacar en la predominancia de un factor sobre otro. Por ejemplo, en el caso del grupo magrebí, la lengua (árabe) puede ser un alto factor de identificación étnica e incidir en la aculturación, mientras que para el grupo de latinoamericanos, con el dominio del español, la lengua de origen no tenga tanta influencia, pero sí, otros componentes.

Por otra parte, analizaremos algunas de las variables sociodemográficas: *edad, sexo, nivel de estudios, orientación religiosa y duración de la estancia* en España, propuestas en el modelo MAAR- Modelo Ampliado de Aculturación Relativa, para correlacionar tanto con las estrategias de aculturación como de identidad étnica de los alumnos inmigrantes. Siguiendo este modelo, también analizaremos las diferencias entre los distintos colectivos de inmigrantes para averiguar el proceso de aculturación de estos grupos sociales.

La identificación y análisis de estos factores, a través del estudio que proponemos, podrá arrojar luz a la comprensión de las particularidades de los alumnos inmigrantes y las interacciones que se establecen con los compañeros de clase, pertenecientes a la sociedad receptora. El análisis de este proceso de integración permitirá desvelar sus dificultades y por lo tanto será posible trazar orientaciones para la atención psicopedagógica y curricular donde más se necesite.



*“La confianza en la bondad ajena  
es testimonio no pequeño  
de la propia bondad.”*

Montaigne



## **2. Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos**

La relación social está marcada por aspectos positivos como el altruismo, la atracción y la pacificación. Sin embargo, posee aspectos negativos como el racismo, el prejuicio y la xenofobia. Estos comportamientos constituyen parte de la naturaleza humana pero, las capacidades cognitiva y afectiva permite superar estas actitudes y sentimientos, al igual que sabemos que la ira puede ser controlada y la empatía puede generar la ayuda hacia los demás.

Este capítulo pretende profundizar en las explicaciones socio-cognitivas que las investigaciones actuales, apoyadas en diversas teorías, han aportado sobre el fenómeno del prejuicio en todas sus vertientes. Nos centraremos sobre todo en los aspectos referidos al ambiente socioeducativo y las interacciones mutuas de los alumnos tanto con el grupo de profesores como con los iguales. El mundo escolar no puede disociarse del mundo social más amplio, sino que interactúa con él. Por ello, nos interesa especialmente el análisis de los factores macro-estructurales y psicosociales del contexto educativo para alcanzar una visión global y a la vez sintética, sobre el tema.

Iniciamos este marco teórico con un breve análisis de la actitud y su relación con la predicción del comportamiento. Luego, analizaremos el concepto de racismo y sus formas, seguido de los estereotipos, sus componentes y funciones. Después, nos detendremos en la perspectiva socio-evolutiva del prejuicio. Para finalizar, nos dedicaremos al análisis de los cambios actitudinales.

## 2.1. Definición de Actitud

Han sido muchas las definiciones del término actitud y analizar la evolución del término resultaría muy extenso. Por lo tanto, nos centraremos brevemente en el concepto clásico para después adentrarnos en las investigaciones actuales.

Petty y Cacioppo (1981) definieron la actitud como “un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema.” Es decir, la actitud concebida como una evaluación previa de un objeto del pensamiento.

Otras definiciones caracterizan las actitudes como conceptos duraderos los cuales pueden ser almacenados en la memoria y ser, por lo tanto, recuperados cuando es necesario para evaluar el objeto. Esta perspectiva fue denominada *file-drawer-model*, porque concibe las actitudes como archivos mentales los cuales el individuo puede consultar para la evaluación del objeto en cuestión (Bohner y Wänke, 2002). Hoy día, el debate se centra en si tales evaluaciones han de ser estables sobre un largo periodo de tiempo y almacenadas durante mucho en la memoria para considerarse una actitud.

Considerando las diferentes definiciones de actitud, Montmollin (2002) ha destacado los elementos comunes: una actitud es una *disposición interna* del individuo respecto a un objeto; si bien existen disposiciones temporales, específicas de situaciones particulares, este término se refiere a un estado *relativamente estable* de una situación a otra; una actitud es *adquirida* y tiene que ver con *todo lo que evoca el objeto* (afectos, juicios, intenciones de acción y acciones).

Nosotros estamos de acuerdo con la mayoría de autores que defienden la multidimensionalidad de la actitud, por la presencia de tres componentes esenciales que se relacionan entre sí: el *afectivo* (sentimientos favorables/ desfavorables), el *cognitivo* (juicios creencias, conocimientos) y el *conativo o comportamental* (tendencias de acción).

El nivel de análisis de las actitudes puede ir desde lo individual (disposición interna y producto de sus experiencias) pasando por la dimensión interpersonal, como marcas de pertenencias grupales formando lazos sociales (Montmollin, 2002). En este sentido, el estudio actitudinal de los grupos y de la sociedad en general es algo que nos interesa especialmente, dado el alcance social de algunas formas de actitud, tales como el racismo, el prejuicio y el estereotipo.

Empezamos por el análisis de la relación entre actitud y comportamiento ya que una parte de nuestra investigación pretende observar las actitudes de los alumnos españoles hacia sus compañeros de clase inmigrantes. Para avanzar en la comprensión del fenómeno es necesario adentrarnos también en los procesos implicados en las estrategias de formación de las actitudes.

Hay dos líneas de investigación respecto a la relación entre actitud y comportamiento: por un lado, el estudio de las implicaciones de la facilidad de acceso a la memoria, la *accesibilidad*. Por otro, de forma complementaria, desde la línea teórica del constructivismo, se defiende la influencia de la *estabilidad* de la información. Veamos el estado de la investigación sobre la relación entre el comportamiento y la actitud.

## **2.2. La predicción del comportamiento a través de la actitud**

Muchas teorías hacen hincapié en el vínculo conducta-actitud y qué comportamientos forman y mantienen las actitudes, como sostuvo, por ejemplo, Festinger, 1954, inicialmente con la *Teoría de la Comparación social*, y después con la *Teoría de la Disonancia Cognitiva*, de 1957 (véase también Lord y Lepper, 1999; Schwarz, 2007; Suls y Wheeler, 2000; Zanna y Rempel, 1988).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

En este sentido, las respuestas evaluativas dependen de los pensamientos, sentimientos y acciones que están asociados con el objeto de actitud (Taylor, Lord y Bond, 2009). Como es sabido, las personas tienden a responder favorablemente a un objeto de actitud cuando asocian predominantemente pensamientos positivos, sentimientos y acciones con el objeto y, a responder desfavorablemente, cuando esta asociación es negativa (Eagly y Chaiken, 1993; Schwarz y Clore, 2007). No obstante, debido a que la accesibilidad de los pensamientos, sentimientos y acciones es de naturaleza probabilística, el mismo individuo puede responder de manera favorable en una ocasión y desfavorable en otra, hacia lo que es el objeto de una misma actitud (Schwarz, 1998; Schwarz y Bohner, 2001).

Además, la activación reciente de pensamientos, sentimientos y acciones hace con que estos tiendan a ser más accesibles en cualquier momento, en relación a los que se activaron en un pasado más lejano (Wyer y Srull, 1989). Hacer que la gente tenga un comportamiento favorable hacia un objeto de actitud que anteriormente era neutral es una forma efectiva de hacer que su respuesta evaluativa siguiente sea más positiva (Taylor, Lord y Bond, 2009). En este sentido, podemos decir que *los comportamientos cambian las actitudes*.

Numerosos estudios han demostrado, sin embargo, que la unión conducta-actitud no es tan automática como podría parecer inicialmente (Cooper y Fazio, 1984). Por ejemplo, los niños de la escuela que son obligados a hacer sus deberes no adoptan actitudes más positivas hacia la escuela (Lepper y Henderlong, 2000). Por ello, la investigación ha incidido sobre todo en el papel que desempeña el sentirse responsable por las acciones implicadas en actitudes importantes. Así, la percepción de la responsabilidad personal ha sido investigada a fondo en la literatura sobre el comportamiento-actitud, pero los estudios pertinentes han definido la *responsabilidad percibida* como el sentirse responsable de las consecuencias aversivas de la conducta (Cooper y Fazio, 1984), en lugar de sentirse responsable de la actuación personal (Taylor, Lord y Bond, 2009). Así, la implicación de la responsabilidad personal es un

aspecto fundamental para el cambio de actitudes algo que, sin duda, demanda más investigación.

De forma complementaria, la revisión de las investigaciones realizadas sobre la predicción del comportamiento a través de la actitud nos conduce a considerar ciertos aspectos importantes que se repiten en un gran número de ellas. De forma resumida, tales estudios sobre cómo y hasta qué punto las actitudes predicen el comportamiento indican una relación con los siguientes factores o moderadores: *accesibilidad*, *estabilidad*, *consistencia cognoscitiva* y *afectiva*, *ausencia de ambivalencia* y *convicción* (Ajzen, 1996; Albarracín *et al.*, 2003; Kraus, 1995; Cooke y Sheeran's, 2004; Glasman y Albarracín, 2006).

Estos factores cognitivos se ven incrementados, a su vez, obviamente, por la interacción del individuo con el ambiente. Las actitudes basadas en la *experiencia directa* contribuyen tanto a la *consistencia*, como a la *accesibilidad* desde la memoria, según las aportaciones de Regan y Fazio (1977). También contribuyen a la accesibilidad: la *motivación* (influenciada por la relevancia, el valor de los resultados, y la necesidad de pensamiento); la *concentración* al pensar a respecto de las propias actitudes sobre algo, así como relatar un gran *número de expresiones* sobre la actitud (Cacioppo, Petty, Kao, y Rodriguez, 1986; Powell y Fazio, 1984).

En relación a la *estabilidad*, una actitud es reforzada a través de procesos como la *relevancia para el comportamiento de la actitud inicial*; actitudes asociadas con las *creencias* sobre los resultados del comportamiento; la *confianza* en la actitud, la *información parcial* (univalente) considerada y la *coherencia* tanto en el ámbito *público* como en el *privado* al asumir tal actitud (Ajzen y Sexton, 1999; Kraus, 1995; Sengupta y Johar, 2002; Albarracín, Wallace, y Glasman, 2004; Glasman y Albarracín, 2006). En contra, las actitudes ambivalentes o sobre las cuales hay dudas tienden a ser menos estables (Conner, Povey, Sparks, James, y Shepherd, 2003).

Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Desde el constructivismo, tal como propuso Ajzen, 1996, las actitudes iniciales y posteriores serán más estables cuando se construyen sobre la base de una misma información que permanece relevante en el tiempo para la orientación de tales actitudes (Schwarz y Bohner, 2001).

Glasman y Albarracín, 2006, a través del meta-análisis realizado sobre múltiples investigaciones, han logrado integrar estos factores que contribuyen en la relación entre actitudes y comportamiento que, para una mejor comprensión, los vemos de forma gráfica en la Figura 1.

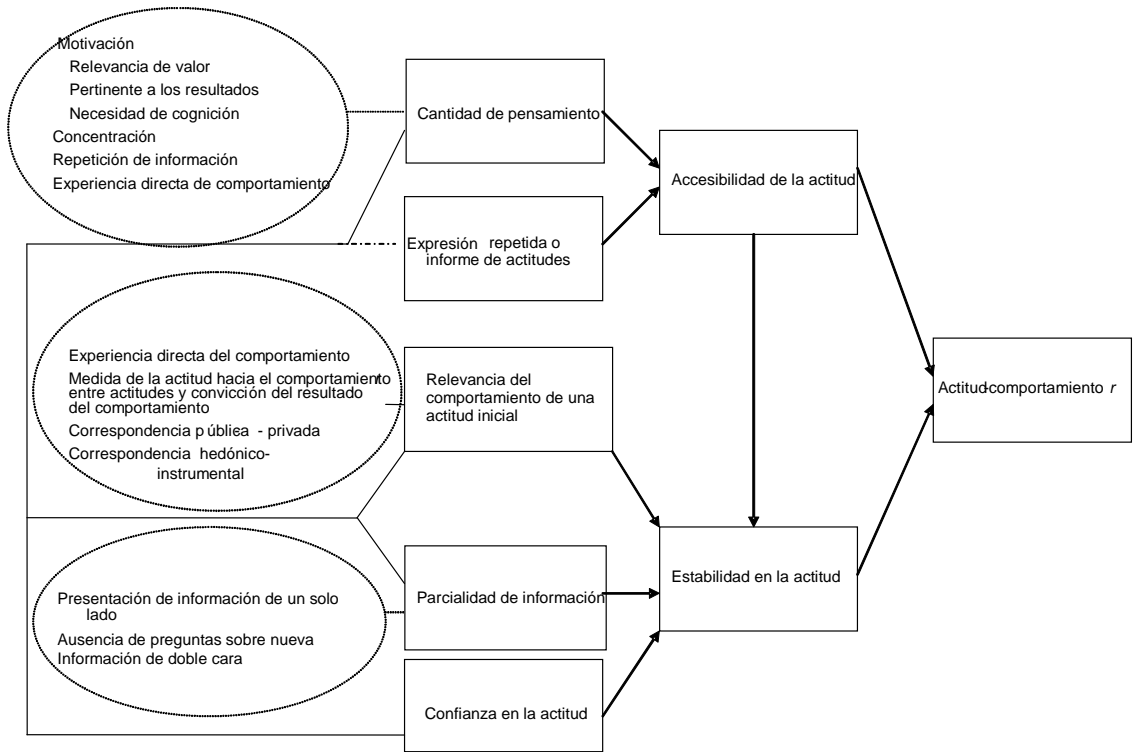


Figura 1. Procesos implicados en la predicción del comportamiento a partir de las actitudes. (Los rectángulos representan factores que influyen la correspondencia actitud – comportamiento; las formas ovaladas se refieren a varios indicadores de los factores encontrados a través de meta-análisis). Adaptación de la figura tomada de Glasman y Albarracín, 2006.



Una vez vistos los factores implicados en la relación entre comportamiento y actitud, nos adentramos ahora en el análisis del racismo, para en seguida profundizar en el estudio de los estereotipos.

### **2.3. Racismo**

El fenómeno social del racismo implica una visión muy particular de la realidad, donde las injusticias son justificadas mediante argumentos sin base científica ninguna. Van Dijk, 2008, defiende que el ejercicio ilegítimo del poder resultante de la desigualdad social consiste en el acceso preferente (o exclusivo) y en el control sobre recursos sociales escasos como por ejemplo, los permisos de residencia, la vivienda, los ingresos, la sanidad, el estatus, el conocimiento y el respeto.

En este sentido, son racistas los argumentos que intentan justificar las desigualdades sociales sin tener en cuenta el contexto social donde éstas se producen, y tomando por base la apariencia física, religión, procedencia geográfica, lengua materna o el origen cultural. Esto es así porque carecen de poder explicativo para justificar las injusticias sociales, en las sociedades jerarquizadas.

En esta dimensión, el racismo supone “la inferiorización de cualquier grupo social sobre el que la sociedad ha construido una imagen racial, habiendo elegido para ello unos rasgos cualesquiera que se han supuesto congénitos; estos rasgos pueden ser físicos o psíquicos, reales o supuestos, lo mismo da, lo importante es la acción social que se ejerce sobre ese grupo, pues es ahí donde encontraremos el racismo” (Pajares, 2000). En consecuencia, a la hora de definir una actuación como racista, es necesario analizar en profundidad cómo y con qué motivaciones ésta se produjo. Así, Pajares propuso una definición amplia de racismo, haciendo hincapié en la afirmación de que no existen las razas, más que como concepto imaginario o construcción social. Por lo tanto,

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

hay una disociación de los conceptos de raza y racismo, como acción que se realiza contra una raza, a favor de una conceptualización más dinámica y de creación social.

De forma más amplia, Brown (1998) consideró el racismo como sinónimo de prejuicio, definiéndolo como “el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo.” Este concepto menos restrictivo permite englobar aquí una serie de términos como sexismo, homofobia, xenofobia y otros, que forman parte del fenómeno general de prejuicio.

Las expresiones del racismo pueden ser básicamente de tres tipos: *el racismo político, el racismo institucional y el racismo social*. El racismo político se caracteriza por la presión que una fuerza política puede ejercer movilizand o amplios sectores de la población, animando debates, creando un contexto favorable a una violencia reducida o utilizando él mismo esa violencia como un instrumento en una estrategia de toma de poder (Pajares, 2000). De esa forma, los prejuicios pasan a ser claros y declarados, como por ejemplo en el caso de Francia con el partido del Frente Nacional, que amparado en los medios de comunicación, culpabiliza la población inmigrada de la situación de crisis económica y de desempleo.

Relacionado con el racismo político, el *racismo institucional* se consolida a través de las leyes, prácticas administrativas y comportamientos sociales traducidos en la institucionalización de la inferiorización de los inmigrantes. Su vínculo político con el Estado se da por la legitimización de la discriminación (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007). Así, el Estado tiene un importante papel puesto que el racismo institucional se centra en la legislación de extranjería<sup>1</sup> y en el inferior nivel de derechos que confiere a

---

<sup>1</sup> El endurecimiento de las leyes de extranjería en la última década es un ejemplo de cómo la situación de inferioridad se va consolidando cada vez más jurídicamente. Desde la Ley Orgánica de Extranjería de 2004, se hizo casi imposible buscar la legalidad del permiso del trabajo desde España, sino que debe hacerse mediante el consulado a través del país de origen, que actúa como canal de reclutamiento de

los inmigrantes. La limitación de su movilidad, del acceso al trabajo, la residencia, el derecho al voto y otras formas de señalar la diferencia con los autóctonos, crean una noción de identidad nacional que, como señaló Pajares (2000), resulta excluyente para la población inmigrada. Las trabas burocráticas que se les ponen y el trato que reciben a nivel de la administración pública también son expresión del racismo institucional. En el extremo de los ejemplos están las agresiones conferidas por los Cuerpos de Policía a estos colectivos que, si bien algunas son punidas severamente, otras parecen gozar del permiso para excederse, de los responsables de estos funcionarios, algo que viene sucediendo en diferentes gobiernos (Informe de Amnistía internacional, 2007; SOS Racismo, Europa Press: 09.06.2010; SOS Racismo, El mundo: 18.11.2010).

Además del racismo político e institucional, el llamado *racismo social* implica una forma más amplia de expresión que suele manifestarse más sutilmente, como una forma modernizada del racismo evidente u ostentoso. El *racismo simbólico o racismo sutil* se observa cuando no hay declaraciones apoyando la ausencia de derechos o justificando la inferioridad de los grupos, pero sí existe una voluntad de obstaculizar los intentos de establecer una verdadera igualdad en todos los sentidos (Saucier, Millar y Doucet, 2005). Así, se critican las acciones positivas que se toman hacia los inmigrantes, apoyándose en la idea que de esta forma los nacionales son discriminados porque no disponen de esta misma ayuda.

En el fondo esta crítica revela la intencionalidad de que se mantenga la discriminación y la situación de desigualdad de estos colectivos sin la necesidad de defenderla abiertamente. El racismo sutil además, como hallaron Pettigrew y Meertens (1955), implica una exageración de las diferencias culturales entre el endogrupo mayoritario y el exogrupo minoritario (valores, religión, lengua, etc.) al mismo tiempo que una negación de respuestas emocionales positivas hacia los miembros del exogrupo (véase la investigación sobre homofobia de Hebl, Foster, Mannix y Dovidio, 2002).

---

trabajadores solicitados por el INEM para ocupar puestos que han sido rechazados por los nacionales. Este procedimiento difícilmente llega a realizarse, sobre todo en Marruecos, por las dificultades burocráticas que entraña (Fuente: Entrevista con Educadora Social de Cáritas).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

El racismo simbólico también se manifiesta en acciones concretas como la dificultad para encontrar una vivienda, situación generada tanto por parte de los dueños como de los vecinos que se movilizan para evitar que una familia de inmigrantes (o gitanos) se instale en el edificio. El alto precio de los alquileres es otra situación donde se manifiesta la discriminación en relación a la vivienda, obligando a los colectivos de inmigrantes a vivir en precarias condiciones en zonas degradadas y favoreciendo su *ghetificación* (Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007). Respecto a las políticas de inmigración y deportación, el racismo sutil se manifiesta en quienes apoyan la deportación forzosa de los que no tienen papeles o han cometido algún delito (ítems de la escala de Pettigrew y Meertens, 1955).

Más graves son los casos de racismo donde se registran agresiones, que tanto pueden ser leves (insultos, negativa a acceder a servicios) como pueden ser violentas hasta causar la muerte. Pajares, 2000, señala que son muy importantes los casos de racismo donde la gente participa masivamente porque indican que una postura racista ha tomado cuerpo a nivel social hasta tal punto que ha hecho posible la movilización colectiva.

En las escuelas, la segregación que sufren los hijos de inmigrantes y las dificultades para su integración son ejemplos de racismo simbólico. Al mismo tiempo, la creencia de muchos padres de que una alta población escolar inmigrante en las escuelas pueda incidir en una menor calidad de la educación impartida revela la sutileza de los deseos de distanciamiento social, así como la defensa de la idea de que los niños del grupo mayoritario “merecen” mejores servicios. Son datos preocupantes, que vienen creciendo en los últimos años, como atestiguan los estudios realizados por el Centro de Estudios Sociológicos – CIS, en los cuales en 2007, el 45,5% de los entrevistados estaban más bien de acuerdo con que la presencia de inmigrantes hace que disminuya la calidad de la educación; ya en 2008, este número se elevaba a un 48,9%.

Algunos teóricos advierten de la existencia de otro tipo de racismo, que está relacionado con el racismo simbólico o moderno: el *racismo aversivo*. Para Gaertner y Dovidio, 1986, (basados en el concepto de Kovel, 1970), el racismo aversivo se debe a la existencia de una ansiedad residual en el trato con personas de grupos minoritarios, derivada de las imágenes negativas asociadas a ellos. Tal ansiedad es responsable de las interacciones intergrupales marcadas por la frialdad y la evitación, sobre todo en situaciones donde las normas son ambiguas o conflictivas. En Estados Unidos, esto se da principalmente entre blancos y negros, pudiendo extenderse a otros exogrupos (Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007). En el contexto australiano, el prejuicio y la ansiedad relacionada se dirige hacia la minoría representada por los aborígenes (Barlow, Louis y Terry, 2009). Ya en el Reino Unido, se manifiesta sobre todo hacia los refugiados (Cameron, Rutland, Brown y Douch, 2006). En España, la minoría gitana, seguida de los inmigrantes marroquíes, son los grupos con menor apreciación social (Baraja y Díaz-Aguado, 1993; Díaz-Aguado, Segura, Royo y Andrés, 1996, C.I.S. 2007).

De esta forma, las personas pueden mostrar actitudes tolerantes y progresistas, pero son incapaces de evitar la aversión que sienten hacia las minorías, y más en situaciones donde no hay que hacer una elección clara respecto a la no discriminación. Según la literatura sobre el tema, los sentimientos negativos asociados al racismo aversivo son emociones relacionadas con el miedo, la incomodidad o el desasosiego, mientras que, en el racismo moderno, estos sentimientos negativos se traducen en hostilidad o antipatía.

Los afectos negativos, sobre todo la *ansiedad* en las relaciones intergrupales, como argumentaron Stephan and Stephan (1985) constituyen la base de los prejuicios basados en la raza. Estos autores han hecho hincapié en que la ansiedad intergrupal surge en parte del temor derivado del ostracismo y del rechazo. La *ansiedad* intergrupal ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones aplicadas con distintas poblaciones (véase Wilder y Saphiro, 1989; Jackson, 2002).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Más recientemente, Barlow, Louis y Ferry (2009) han realizado una investigación en Australia sobre las actitudes, el prejuicio y la ansiedad intergrupal entre los australianos-europeos y dos minorías discriminadas: los aborígenes y los australianos-asiáticos. En el estudio, han utilizado la medida del *rechazo percibido* como una variable predictora del prejuicio. Los resultados han revelado como ambos participantes, asiáticos y europeos, que experimentaban la percepción de rechazo hacia los aborígenes australianos eran más propensos a expresar ansiedad intergrupal.

Además, en esta investigación, Barlow, Louis y Ferry (2009) han evaluado la *identidad social* de las muestras y su efecto moderador en relación al prejuicio y el rechazo percibido. Si bien se produjo una relación positiva directa entre la identificación de australianos-europeos y el prejuicio, para los participantes australianos-asiáticos, la identificación moderó la relación en la *percepción de rechazo*. Así, los participantes altamente identificados como australianos-asiáticos eran particularmente sensibles a la percepción de rechazo, lo que aumentó el racismo moderno y la evitación. En relación a la mayoría de europeos en Australia, la identificación es crónica y relacionada con la superioridad entre los grupos. En resumen, identificarse como europeo en el contexto australiano consiste en identificarse como superior (en particular en lo que respecta a los aborígenes).

Esta investigación es importante porque revela la potente espiral de las consecuencias negativas para las relaciones intergrupales, de manera que las personas que perciben rechazo, a la vez sienten ansiedad, y luego rechazan al exogrupo a través de los prejuicios y la evitación. Como argumentan Barlow, Louis y Ferry (2009), es probable que este efecto sea cíclico, lo que perpetúa un flujo bidireccional de evitación y antagonismo.

Varias investigaciones también confirman que la percepción de rechazo del exogrupo hace que el conflicto y la evitación se dirija tanto hacia las minorías como

hacia los miembros de los grupos mayoritarios (véase Butz y Plant, 2006; Mendes, Major, McCoy y Blascovich, 2008; Plant y Butz, 2006; Shelton y Richeson, 2005).

Por otro lado, Shelton, Richeson y Salvatore, 2005, han observado que las personas que se sienten menos ligadas a la cultura mayoritaria, como los inmigrantes, también pueden ser más ansiosas por la posibilidad de ser rechazadas o ser percibidas de forma estereotipada, lo cual puede afectar negativamente a sus reacciones para interactuar con los miembros del grupo mayoritario. Además, sentirse rechazado provoca una mayor propensión a atacar a los que manifiestan el rechazo, a evitar una mayor interacción con ellos (Bourgeois y Leary, 2001; Maner, DeWall, Baumeister, y Schaller, 2007) y, en consecuencia, reducir el comportamiento pro-social (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco, y Bartels, 2007).

Según el grado de intensidad, las distintas formas de prejuicio pueden estar relacionadas jerárquicamente, como argumentaron Kleinpenning y Hagendoorn (1993). Así, el prejuicio se podría considerar una dimensión acumulativa, que surgiría en su forma aversiva, con la evitación de los exogrupos minoritarios o subordinados, pasando por la concepción simbólica o moderna, con la reafirmación de la superioridad de su grupos y la percepción de que los grupos étnicos están obteniendo beneficios y privilegios que no se merecen y, por fin, adoptando la forma más ostentosa o antigua de racismo, con la defensa de la inferioridad genética y la discriminación abierta a favor de la segregación y expulsión de ciertos grupos.

Es innegable que éstas y otras actitudes prejuiciosas del medio social en que viven los niños van a influenciarles, pero la evolución del prejuicio entre las distintas fases de desarrollo de los niños en edad escolar nos alerta de que la interacción de diversos factores psicosociales puede ser todavía más preocupante. Por otro lado, la frecuente aparición del fenómeno del racismo nos hace reflexionar sobre las funciones que puede desempeñar en las distintas sociedades según cada momento histórico. Estos son temas que veremos con más detenimiento en los siguientes apartados. Empezamos

viendo en detalle los componentes y funciones del prejuicio para luego adentrarnos en las distintas explicaciones teóricas que nos ofrecen sobre ello las teorías más importantes como la *Teoría Realista del Conflicto Grupal* (Sherif y cols., 1961/1988; Sherif, 1966, Gardham y Brown, 2001) la *Teoría de la Amenaza* (Stephan y Stephan, 2000; Stephan *et al.*, 2002; Maner *et al.* 2005; Cottrell, y Neuberg, 2005) y la *Teoría de la Privación Relativa* (Runciman, 1966; Walker y Pettigrew, 1984).

#### **2.4. Prejuicio: componentes y funciones**

El prejuicio constituye una manifestación del racismo; es una actitud negativa e injustificable de los miembros de un grupo generalmente mayoritario hacia las personas pertenecientes a otros grupos. El prejuicio está formado por una serie de ideas desfavorables, creencias estereotipadas, sentimientos negativos y una predisposición a acciones discriminatorias (Myers, 1999). De esta forma, el prejuicio es un fenómeno que envuelve procesos cognitivos, actitudinales, emocionales que pueden repercutir en la conducta.

Varios estudios realizados con minorías étnicas revelan que existen grandes diferencias en el grado de prejuicio manifestado por el grupo mayoritario hacia el grupo minoritario y de éste hacia el grupo mayoritario, bien como de la minoría hacia los miembros de su propio grupo étnico.

En España, Baraja y Díaz-Aguado, con sus colaboradores, desarrollaron una serie de investigaciones con la minoría gitana (1993, 1994, 1996) que evidencian esta naturaleza asimétrica del prejuicio, encontrando un superior nivel de prejuicio interétnico de los niños payos hacia los gitanos y de éstos hacia aquéllos en todos los indicadores considerados: diferencial, semántico, disposición conductual, interacción y estatus sociométrico (Díaz-Aguado, 1996). También se comprobó un cierto nivel de



prejuicio de los niños gitanos hacia su propio grupo, lo que revela problemas de identificación étnica en muchos de ellos. Así, Díaz-Aguado ha defendido la existencia de dos tipos de prejuicio: un *prejuicio interétnico*: en un grado superior, manifestado por el grupo mayoritario, que detenta el poder, y un *prejuicio hacia el propio grupo*, en los alumnos del grupo minoritario.

En la construcción del prejuicio hacia su propio grupo étnico tiene especial influencia la baja autoestima que se genera por el poco (o ningún) prestigio percibido por los niños hacia los atributos étnicos que manifiesta. Como hemos analizado en el capítulo anterior, este sentimiento de desprecio hacia sí mismo y al grupo puede tener consecuencias muy drásticas, tanto en la infancia, dado que el niño posee pocos recursos para hacer frente a ello, como en la adolescencia, por el empuje hacia el aislamiento, la agresión y el retraimiento. No podemos obviar el hecho de que en la escuela, los alumnos están expuestos continuamente a experiencias donde se les pone a prueba su capacidad para obtener éxito y reconocimiento por parte de los demás, generando un círculo de rendimiento, aprecio y autoestima. Si la autoestima se ve afectada, los esfuerzos estarán dirigidos a evitar el fracaso u obtener nuevos éxitos, así una alta autoestima no garantiza el rendimiento pero es condición necesaria para el mismo (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2010; Vaello, 2005).

Baraja y Díaz-Aguado (1994:51) recogen una serie de estudios realizados que identifican esencialmente tres componentes del prejuicio:

A. **Componente afectivo o evaluativo:** es la evaluación negativa de un grupo, junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros. Constituye el principal componente del prejuicio.

B. **Componente socio-cognitivo o estereotipo:** es el conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo explícitas a través de etiquetas verbales.

C. **Componente conductual:** está presente la intencionalidad de conducta negativa o/y una tendencia a conductas hostiles (discriminación) y de marginación hacia los miembros de un grupo.

Siguiendo a Tajfel, (1984) algunas funciones sociales que cumple el prejuicio pueden ser:

- Economía mental, ya que permite categorizar de modo simplificado la realidad, reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas (Tajfel, 1984; Turner y Oakes, 1997 Gardham y Brown, 2001).
- Sesgos atribucionales de la conducta del otro grupo étnico, hacia los estereotipos existentes, que permiten justificar la hostilidad y discriminación hacia ellos (Brown, 2000; Brown, y Zagefka, 2006).
- Integración en el grupo de referencia, puesto que el hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece permite aumentar la cohesión grupal y la sensación de seguridad y apoyo. También posibilita un aumento de la autoestima al menospreciar a los otros grupos (Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007).

Como advirtió Tajfel, (1984) estas funciones tienen un carácter universal, manifestándose en todas las culturas y se fundamentan sobre todo en el interés del grupo dominante por mantener la situación de desigualdad. Al crear y alimentar los prejuicios, se justifica la discriminación, lo que permite desahogar las frustraciones, canalizar la ira hacia un supuesto culpable (el chivo expiatorio), negar derechos al grupo dominado y evitar la competencia por los bienes escasos, como puede ser el trabajo, el acceso a la salud, a la vivienda y a la educación.

La competencia por los bienes escasos es la base de la *Teoría Realista del Conflicto Grupal* que defendió Sherif y sus colaboradores (1961/1988; Sherif, 1966) donde los conflictos intergrupales son explicados desde la competencia por los recursos materiales o los bienes escasos implicados en la supervivencia o relacionados con el progreso (véase también Campbell, 1965; Bonacich, 1972; Gimeno, 2001). Así, cuando hay un conflicto de intereses, la identificación con el endogrupo facilita la hostilidad hacia otros grupos sociales (Garrido y Álvaro, 2007). En una perspectiva histórica, el prejuicio asume diferentes niveles según la situación económica y social de los grupos, con bastantes diferencias también entre los individuos de un mismo grupo. Sin embargo, lo que predomina es un claro favoritismo endogrupal (Aberson *et al.*, 2000; Brewer, 1999; Cuadrado *et al.*, 2003).

Más recientemente, la *Teoría de la Amenaza* defiende que los diferentes grupos son percibidos como diferentes amenazas tales como la posibilidad de la violencia física o de venir a ser infectado por sus enfermedades contagiosas (Cottrell, y Neuberg, 2005; Johnson, Terry y Louis, 2005; Louis, Duck, Terry, Schuller y Lalonde, 2007; Maner *et al.* 2005; Stephan y Stephan, 2000; Stephan *et al.*, 2002). Los diferentes tipos de amenazas implican distintos tipos de emociones, por ejemplo, la amenaza del daño físico evoca el miedo, mientras que, la amenaza de ser víctima provoca la ira (Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007). Este tipo de proceso psicológico que, evolutivamente, en parte se desarrolló para hacer frente a las amenazas desde dentro de un grupo, se emplea para hacer frente a las amenazas de fuera del grupo también. Por consiguiente, a medida que los diferentes grupos son percibidos como diferentes amenazas, el contenido emocional de los prejuicios dirigidos a estos grupos también varía (Cottrell, y Neuberg, 2005).

La perspectiva de la amenaza también sugiere que el prejuicio de las personas hacia un grupo puede ser más prominente cuando los individuos se sienten particularmente vulnerables a las amenazas típicamente asociadas con el grupo foco del prejuicio (Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007). Por ejemplo, en un estudio realizado por

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Maner *et al.* (2005) los estudiantes blancos que habían visto video-clips sobre películas de terror, eran especialmente más susceptibles de percibir las expresiones faciales de un hombre joven y negro enfadado (amenazante), tal como sugiere el estereotipo norteamericano. Y lo más importante, la *amenaza percibida* es propuesta como la variable que crea un contexto de significativa hostilidad intergrupala y la vinculación de miembros del endogrupo hacia el desprecio por el exogrupo (véase Johnson, Terry y Louis, 2005; Louis *et al.* 2007).

Por otra parte, los conflictos intergrupales ocasionados por la frustración de las expectativas es la base de la *Teoría de la Privación Relativa* (Runciman, 1966; Walker y Pettigrew, 1984; Brown y Zagefka, 2006). El sentimiento de privación relativa surge cuando las personas perciben una discrepancia entre el estándar de vida que tienen y lo que creen que deberían tener en relación a otros grupos y épocas pasadas o futuras. Esta distancia entre las expectativas y logros es un resultado de comparaciones sociales desfavorables que conducen al prejuicio intergrupala (Brown y Zagefka, 2006). Al igual que los sentimientos de privación relativa, la participación en movimientos sociales también puede incrementarse cuando se unen tales sentimientos de privación y la identificación con un grupo social con intereses compartidos (Garrido y Álvaro, 2007).

Sin embargo, diversos estudios apuntan que el grado de permeabilidad fronteriza del grupo es un factor que puede moderar los efectos de la privación relativa, gracias a la movilidad social que proporciona. Otro importante factor hacia el cambio de las desigualdades intergrupales constituye la *eficacia percibida*, o sea, la apreciación de posibilidades de la acción para el cambio de las injusticias (Brown, 1998, Brown, et al. 2003). Las estrategias del cambio de actitudes serán profundizadas posteriormente, al final del capítulo.

El cambio social se hace sobre el trabajo conjunto en torno a valores humanos de igualdad, solidaridad y convivencia, que nortean los objetivos de la educación intercultural. Para ello, resulta esencial conocer y profundizar en la comprensión del

desarrollo de los prejuicios y estereotipos desde las edades más tempranas, así como los procesos socio-cognitivos que colaboran en su aparición y mantenimiento en la edad adulta, aspectos que pasamos a comentar en el siguiente apartado.

### **2.4.1. Perspectiva evolutiva del prejuicio**

Díaz-Aguado y Baraja (1994) respecto al desarrollo del prejuicio en los niños y adolescentes, defendieron la existencia de cuatro etapas de carácter universal relacionadas con el desarrollo cognitivo en estas fases del crecimiento, con una tendencia a la superación según avanza la edad. Brown (1998) también recogió varios estudios sobre la conciencia categórica en niños donde la etnia era la categoría predominante, seguida del género y el estatus económico.

Las autoras citadas integraron las distintas teorías que tratan sobre la evolución del prejuicio (Teoría de Werner, Teoría de Allport sobre la diferenciación intergrupala, Perspectiva de Piaget, Teoría de desarrollo del Yo de Loevinger, etc.) dado que son complementarias al compartir una misma definición de prejuicio, pero analizaron su existencia a través de sus distintas manifestaciones. De esta forma se pueden identificar las distintas etapas evolutivas que se presentan seguidamente, de forma sintética:

1. **Primera etapa** (entre los tres y cinco años, aproximadamente). No hay una diferenciación entre las distintas categorías sociales o poseen un concepto vago de ellas. Aprenden las etiquetas asignadas por sus progenitores a determinados grupos e interiorizan los sentimientos asociados a ellas pero no son capaces de incluir con precisión a los individuos correspondientes. Las autoras, siguiendo a Metz, 1980, advierten que, como consecuencia de la falta de diferenciación, existe una centración en la orientación y posición del propio

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

grupo de forma absoluta, aceptándola sin crítica, aunque no se conozca con exactitud.

2. **Segunda etapa** (entre los cinco y los siete años aproximadamente). Manifiestan capacidad de diferenciar entre el propio grupo (con una tendencia a sobrevalorar) y los otros grupos que suelen infravalorar, obteniendo así, un incremento de la autoestima. Los miembros del exogrupo son rechazados en cualquier situación, con fuertes sentimientos y son considerados completamente inferiores. Los niños de esta etapa no logran percibir las diferencias entre los individuos de un mismo grupo o semejanzas intergrupales. Como consecuencia de la etapa preoperacional, caracterizada por la incapacidad de cambio de perspectiva o considerar a la vez varias dimensiones, los niños asocian atributos a personas de un mismo grupo étnico, que no corresponden a las características de tales grupos. Otro aspecto característico de esta etapa es la descripción de uno mismo y los demás utilizando constructos visibles como el aspecto externo y la actividad, sin emplear constructos relacionados con la personalidad, puesto que para ellos son difíciles de observar. A medida que crecen, los niños son más propensos a evaluar comportamientos similares más negativamente de miembros del exogrupo en comparación con los miembros del grupo (Abrams, Rutland, y Cameron, 2003; Abrams, Rutland, Cameron, y Marques, 2003).

3. **Tercera etapa.** (entre los siete y los nueve años aproximadamente). El desarrollo del pensamiento operacional concreto permite al niño considerar varias dimensiones, pudiendo así percibir semejanzas entre él y las personas de otros grupos étnicos. Al mismo tiempo, desarrolla la capacidad de observar las semejanzas entre las características de los individuos de su grupo y de los otros grupos, lo que le permite percibir tanto las semejanzas intergrupales como las diferencias intragrupalas. Este incremento de la capacidad de percibir las diferencias intragrupalas conduce al descubrimiento de

aspectos positivos y negativos tanto del endogrupo como del exogrupo (Nesdale y Brown, 2004; Nesdale, 2001; Maass *et al.*, 2005; Degner y Wentura, 2010). En relación a la anterior etapa, los niños manifiestan una mayor capacidad de descripción de los grupos, ampliando con atributos psicológicos. Consecuentemente, empieza a ver que los diferentes grupos poseen ciertas creencias y valores distintos a los suyos pero que, por normas de igualdad y bondad, deben ser aceptados.

**4. Cuarta etapa.** (a partir de los nueve años aproximadamente). Posterior al pensamiento formal, esta etapa se caracteriza por una mayor complejidad conceptual, con la coordinación de las diferencias y semejanzas. Como consecuencia, tanto el propio grupo como los demás son comprendidos en una perspectiva equivalente y mutua. Ello supone la relativización del propio grupo, considerándolo como uno entre muchos. Sobre los doce años existe un aumento de la presión para ajustarse a las creencias del grupo de pertenencia, como demuestra la tendencia a rechazar miembros disconformes del endogrupo (Nesdale y Brown, 2004; Nesdale, 2001; Maass *et al.*, 2005).

Según evoluciona el niño, las distintas etapas descritas van aportando mejores recursos para la superación de los prejuicios, puesto que son fruto de una excesiva simplificación intelectual. Esto se debe a un mayor desarrollo de la complejidad cognitiva y una ampliación de la perspectiva social. A lo que debemos prestar especial atención es el *periodo crítico* que supone la edad entre los cinco y ocho años, puesto que se desarrollan la base de las actitudes intergrupales asociado a una progresiva comprensión de las diferencias del estatus intergrupales mediado por la identificación étnica, de género y de nivel socioeconómico (Brown, 1998; Brown y Bigler; 2005).

Cabe resaltar que los cambios evolutivos en relación a los prejuicios son mediados por la tendencia, que aumenta con la edad, a relacionarse con individuos del mismo sexo y grupo étnico. Esto es así debido a que en la adolescencia se produce la

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

construcción de la identidad personal, en interacción con el medio social, esencialmente con las amistades, algo que requiere percibir un alto grado de semejanza entre uno mismo y el compañero/a. Otro factor constituye el egocentrismo del adolescente, ya que incide en la necesidad de identidad grupal, que a veces se logra al excluir a ciertos individuos o manifestándose en contra de otros grupos.

Por otro lado, Brown (1995), advirtió que cuando los niños maduran perciben con más nitidez las normas de la sociedad y pueden ser así, más concientes de la indeseabilidad social de hacer ostentoso el prejuicio. El autor también enfatizó el carácter activo en la adquisición de los sesgos y preferencias de los niños, que no sólo son resultado del aprendizaje de los mayores, sino que constituye parte del funcionamiento de su pensamiento en los procesos de categorización, identificación y comparación en constante interacción con el entorno. Por ejemplo, Brown y Bigler (2005) cuentan que a los diez años los niños son capaces de reconocer tanto la discriminación racial encubierta como abierta y sobre los doce años muchos niños de color han relatado por lo menos un caso de discriminación racial.

Aboud (1988, 2008) defendió, en su *teoría del desarrollo cognitivo-social*, que la disminución de la expresión del prejuicio de los niños mayores (por encima de 7 años) se debe a los cambios del desarrollo en habilidades cognitivas que se relacionan con cambios en la atención (saliendo de sí para enfocar hacia grupos de individuos) y en los procesos de información dominantes que pasan de ser predominantemente sensoriales a una tendencia más afectivo-cognitiva. Así, el niño mayor se supone que es cada vez más capaz de comprender las características individuales en lugar de aspectos basados en grupos de personas y, por tanto, desarrolla una visión más igualitaria con la reducción de los comportamientos discriminatorios (Degner y Wentura, 2010).

Por otra parte, se trata de una hipótesis ampliamente aceptada que los prejuicios automáticos tienen sus raíces en la socialización temprana, con las experiencias y los procesos de aprendizaje así, un amplio y frecuente uso de estereotipos y prejuicios



desde la infancia promueve su automatización (Devine, 1989). Este supuesto está en consonancia con las teorías generales de la *actitud de la automatización* que suele ser conceptualizada como un proceso de aprendizaje lento basado en la acumulación gradual de un rastro de experiencias o asociaciones aprendidas (Baron y Banaji, 2006; Brown, et al. 2003; Degner y Wentura 2010; Greenwald y Banaji, 1995; Rudman, 2004).

En la *Teoría del Proceso Dual*, Devine (1989) sugirió que los niños de una corta edad (no especificada) almacenan pasivamente las actitudes intergrupales de los padres y la sociedad, sin ser capaces de examinarlas de forma activa o combativa. Se supone que estos principios de actitudes sociales adquiridas son establemente representados en la memoria a largo plazo y forman la base sobre la que más tarde las actitudes y creencias personales son desarrolladas, cuando el niño ya posee las necesarias habilidades cognitivas. Siguiendo la autora, debido a que las actitudes sociales almacenadas tempranamente tienen una larga historia de activación, se supone, por lo tanto, que están tan fuertemente representadas las estructuras asociativas de los pensamientos, sentimientos y comportamientos hacia los exogrupos que continúan influyendo posteriormente, en los niños mayores y adultos (Brown, et al. 2003).

La *teoría social* de Devine coincide con las *teorías del desarrollo del prejuicio intergrupar* (por ejemplo, Aboud, 1988, 2008; Bigler y Liben, 2006; Nesdale, 1999, 2001) en que todos ellos asumen que las categorías y sus evaluaciones sociales se adquieren en una edad muy temprana. A partir de la edad de 3 años, los niños son capaces de distinguir e identificar las categorías sociales, sobre todo cuando estas son perceptivamente distinguibles, explícitamente etiquetadas, sobresalientes por el tamaño proporcional del grupo y explícita y/o implícitamente cargadas de significado social. Así, por ejemplo, los niños son capaces de percibir el color de la piel y etiquetar los individuos como *negros*, destacados por su condición de minoría y, a través de la observación de la segregación y la discriminación, llegar a atribuir un significado social a tales categorías. Esta toma de conciencia temprana es típicamente acompañada por la

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

fuerte preferencia endogrupal que parece aumentar hasta las edades de 7 u 8 años, como hemos descrito en las etapas. Esta adquisición temprana y el uso de evaluaciones sociales de los grupos y sus miembros podrían así ser la base de la activación de los prejuicios y la automatización (Degner y Wentura, 2010).

Devine (1989) argumentó que a mayor edad, entre este conocimiento de la sociedad, pasivamente adquirido, y las creencias personales acerca de los grupos sociales, ocurren disociaciones producidas debido a la expansión de la capacidad cognitiva y la flexibilidad relacionada con la edad, lo que permite el desarrollo de puntos de vista más igualitarios y sin prejuicios (Brown, et al. 2003).

La activación automática del prejuicio en niños y adolescentes ha sido objeto de una muy reciente investigación realizada por Degner y Wentura (2010) llevada a cabo tanto en Alemania como en los Países Bajos, centrada en las actitudes hacia los inmigrantes turcos y marroquíes, los dos mayores grupos étnicos minoritarios de ambos países. La preocupación ha surgido por los datos que han demostrado repetidamente que entre el 10% al 20% de los niños de la escuela alemana y entre un cuarto a tres cuartos de los adolescentes neerlandeses y alemanes expresan abiertamente las actitudes negativas hacia los inmigrantes turcos y marroquíes.

Los autores han realizado cuatro estudios transversales en escuelas con estudiantes de edades comprendidas entre 9 y 15 años (N= 838). El objetivo principal de los estudios fue explorar si la activación automática de los prejuicios en una tarea de preparación afectiva (*affective priming*), mediante el uso de fotografías de los miembros del endogrupo y del exogrupo, era diferente según la edad de los participantes. En los cuatro estudios, se produjo un patrón que sugiere un aumento lineal de desarrollo de prejuicio automático con efectos significativos de la negatividad exogrupal pero que sólo aparece en torno a la edad de 12 a 13 años. Sin embargo, los resultados de los niños más pequeños no han indicado ningún efecto de la activación automática del prejuicio. Por el contrario, en el Estudio 3, los efectos de los prejuicios de un Test de Asociación

Implícita (IAT: Implicit Association Test) mostraron altos niveles de prejuicio independiente de la edad. Ya, los resultados del estudio 4 sugieren que estas diferencias de edad se deben a diferencias relacionadas con esta variable en los procesos de categorización espontánea.

Así, tal como advierten los autores, mediante estos resultados, no queda clara la relación entre la edad y la automatización de estas actitudes porque, aunque se supone que los niños adquieren los prejuicios en edades más tempranas, la automatización del prejuicio podría estar relacionada con los procesos de desarrollo, sobre todo de la identidad social (Turner *et al.*, 1987) a principios de la adolescencia.

Como hemos comentado en el Capítulo 1, dedicado a la aculturación y la identidad étnica, varios autores defienden que el desarrollo de la identidad en la adolescencia temprana y media incluye, como una experiencia crítica, la formación de la identidad social (o identidades) con una creciente exploración de la propia identidad social o étnica (véase Turner *et al.*, 1987; Aboud, 1988; French, Seidman, Allen, y Aber, 2006; Nesdale, 2001; Phinney, 1990, 1993, 2003, 2006; Barlow, Louis y Ferry 2009). Así, los niños adquieren los conocimientos básicos sobre la estructura de su condición social a una edad muy temprana: ellos aprenden que existen grupos, la forma en que están etiquetados, y cuáles evaluaciones están asociadas a ellos. Sin embargo, parece que este temprano conocimiento es muy abstracto al principio.

En la niñez temprana, los niños carecen de una comprensión de la etnicidad más allá de las diferencias de percepción, como el color de la piel (Quintana, 1998) y no siempre dependen de este conocimiento categórico en sus decisiones de comportamiento (por ejemplo, en la selección de compañero de juegos). Sólo el desarrollo hace a los niños entender las consecuencias sociales de la propia pertenencia y la de otros grupos y aprender a aplicar válidamente categorizaciones sociales a los individuos (Degner y Wentura, 2010). Pero lo fundamental es que, si el desarrollo de la identidad se produce en circunstancias de alto conflicto entre grupos, la categorización

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

social, los sesgos intergrupales y el propio desarrollo de la identidad, se aceleran (Cross, 1991, 1995; Bar-Tal y Teichman, 2005) en comparación con las situaciones de bajo conflicto.

Degner y Wentura (2010) argumentan que el aumento de la comprensión y el uso cada vez mayor de categorizaciones sociales en la vida cotidiana resultan en la activación automática de evaluaciones categóricas en respuesta a modelos de individuos de grupos sociales, tales como los que se han utilizado en las fotografías a través del paradigma del *priming afectivo* (preparación afectiva) en la investigación antes descrita.

A su vez, los supuestos teóricos de la *Teoría del Desarrollo Integrupal*, buscan integrar dos perspectivas dominantes en el desarrollo cognitivo de la categorización social – el punto de vista constructivista y el punto de vista social (véase Aboud, 1988, 2008; Bigler y Liben, 2006). La Teoría del Desarrollo Integrupal, basada en el *esencialismo* (Rothbart y Taylor, 1992), incide en el papel de las relaciones intergrupales en los procesos que contribuyen para la formación y el mantenimiento de los estereotipos sociales y los prejuicios entre los niños (Mahalingam, y Rodriguez, 2003; Mahalingan, 2007; Bigler y Patterson, 2007). El *esencialismo* ha sido conceptualizado como un sesgo cognitivo omnipresente que los niños aplican a una variedad de categorías naturales, y que es, probablemente, fuertemente determinado por las limitaciones biológicas (Gelman, 2003). Podemos observar en la Figura 2, según esta teoría, como sucede el desarrollo de los estereotipos y los prejuicios en los niños.

El primer paso en el proceso implica el establecimiento de la relevancia psicológica de algún atributo humano (género, raza, casta). La prominencia categórica se establece a través de la discriminación perceptiva, el tamaño proporcional del grupo (o sea, la condición de minoría), el etiquetado y su utilización explícita e implícita (por ejemplo, la segregación o clasificación de los individuos sobre la base de un atributo). El segundo paso consiste en la categorización de los demás a lo largo de las

dimensiones psicológicamente más destacadas. El tercer paso es la adquisición del contenido del estereotipo y del prejuicio (Bigler y Patterson, 2007).

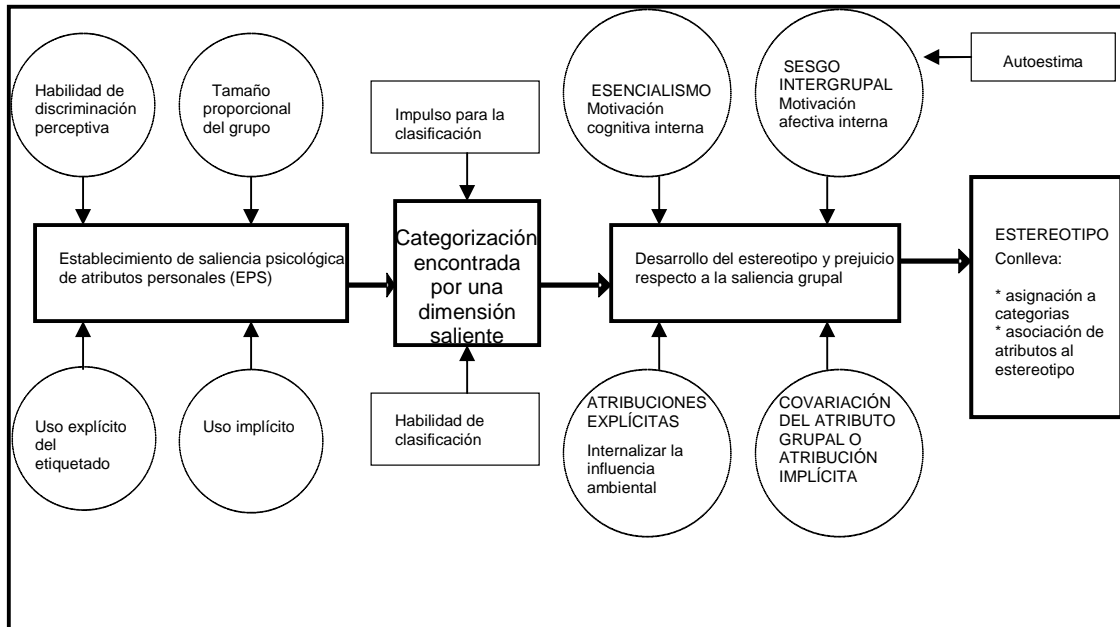


Figura 2: *Procesos implicados en la formación de los estereotipos y el prejuicio*, (Teoría del Desarrollo Intergrupar adaptada de Bigler y Liben, 2006).

En este sentido, los estereotipos y los prejuicios son una hipótesis a desarrollar como consecuencia del esencialismo, del sesgo endogrupal y de las atribuciones explícitas e implícitas o la covariación de los atributos de grupo. Sin embargo, como advierten Bigler y Patterson (2007), aunque la Teoría del Desarrollo Integrupal, incluye el esencialismo como un factor que contribuye al desarrollo de los estereotipos y los prejuicios, no se ocupa de los factores cognitivos y culturales que pueden influenciar en el esencialismo.

Por consiguiente, Mahalingam (2007), con sus estudios sobre las razas y castas, ha sugerido una evidencia adicional al modelo: el estatus del endogrupo debe afectar el grado en que las categorías sociales son ‘esencializadas’, es decir, como pasan a formar parte de la explicación de las diferencias grupales mediatizadas por las atribuciones de

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

diferentes ‘esencias’ o cualidades fundamentales. Según la teoría del desarrollo intergrupal, los niños prestan atención a la casta, por ejemplo, porque se etiqueta y se utiliza como base de la segregación dentro de su entorno. Después, los niños desarrollan concepciones específicas de la casta que se ven influidas a través de vínculos explícitos e implícitos con características particulares (la riqueza, el trabajo, los roles) de su ambiente. Mahalingam, (2007) al profundizar en la sociología del folclore, defiende que la propagación de los mitos y relatos contribuye a reforzar tanto las estructuras de poder y categorías sociales, a través de la prominencia de las castas por el etiquetado explícito de la pertenencia de los miembros a los grupos, así como el desarrollo de los estereotipos y los prejuicios, por la asociación explícita e implícita de características positivas y negativas a las castas. De esta forma, el esencialismo puede ser tanto un resultado como un colaborador de las visiones estereotipadas de los grupos sociales (Bigler y Patterson, 2007).

El esencialismo subjetivo, o sea, la tendencia de las personas del endogrupo a atribuir ciertas características inherentes o esenciales, como observaron Rothbart y Taylor (1992), también sirve de apoyo a la hipótesis de la *infracomunización* de Leyens *et al.* (2000, 2001). Estas cualidades esenciales, según estos autores, son utilizadas en la diferenciación del endogrupo y exogrupo a través de la creencia de que las personas del endogrupo son más prototípicamente ‘humanas’ y por ello experimentan sentimientos y emociones más humanas o *emociones ‘secundarias’* (como denomina Demoulin *et al.*, 2004, para diferenciar de las emociones *primitivas o primarias*). De ahí la *infracomunización*, es decir, los individuos del exogrupo son considerados ‘menos humanos’ y no poseen la habilidad para acceder a las emociones o sentimientos específicamente humanos (véase los estudios de Gaunt, Leyens y Demoulin, 2002; Leyens *et al.*, 2001; Paladino *et al.*, 2002, Rodríguez Pérez y Rodríguez Torres, 2002).

Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, es innegable que la influencia social de la discriminación, el prejuicio y el estatus racial o étnico ejercen gran impacto sobre el desarrollo (Quintana *et al.*, 2006). Pero un importante avance ha

sido la diferenciación entre dos tipos de socialización: la *socialización cultural* y la *socialización racial* a través de estudios realizados con jóvenes afroamericanos por Caughy *et al.*, 2006 y McHale *et al.*, 2006. En estas investigaciones, la *socialización cultural* es representada por la presencia en el hogar de ítems relacionados con la cultura afroamericana, tales como ropas, libros, juguetes, etc. A su vez, la *socialización racial* se refleja en la educación parental enfocada hacia la preparación de los hijos para la desconfianza y el sesgo racial. En consecuencia, la *socialización racial* es más asociada a resultados negativos (locus de control externo) y a menos resultados positivos (desarrollo cognitivo) que la *socialización cultural*.

Otra investigación en la misma dirección, realizada por Cole, Tamang y Sherstha, (2006) advierte de los efectos de la *socialización cultural*, puesto que puede preparar los niños para el privilegio relativo o posiciones estigmatizadas en sus grupos, dentro de sociedades jerárquicas. Cole *et al.*, 2006, demostraron como las diferencias entre la socialización emocional de los niños está conectada tanto con el estatus dominante como el minoritario de sus respectivos grupos. La investigación fue realizada con dos grupos de niños de Nepal, donde ambos grupos son considerados colectivistas dentro de su orientación cultural pero, ocupan diferentes posiciones sociales dentro del sistema de castas de la sociedad general. Se observó que los niños del grupo dominante son socializados para la persistencia y dominio de los temas académicos, a su vez, los niños de la minoría, para que expresen la vergüenza y el respeto.

Está claro que los valores y creencias de los estereotipos de la sociedad influyen en los niños y sus esquemas raciales, que a su vez afectan a los juicios de los niños acerca de sus compañeros de clase (Levy, 2000), y esto es independiente de la mayoría numérica o del estatus de minoría del grupo racial en el aula (Jackson, Barth, Powell y Lochman, 2006). Sin embargo, los efectos de la raza de un niño puede variar de una cultura donde la raza tiene un significado social menos importante como, por ejemplo, donde los grupos raciales son más diversos, integrados o equilibrados (Aboud, Mendelson y Purdy, 2003).

Veamos más detenidamente ahora los principales procesos socio-cognitivos implicados en el prejuicio tales como la categorización (familiaridad y saliencia perceptiva) y los factores que rigen el empleo de las categorías (la accesibilidad y la atribución de causalidad).

## **2.4.2 El prejuicio étnico: perspectiva socio-cognitiva**

### **2.4.2. 1 La categorización**

El prejuicio étnico y racial se da a través de un proceso de *categorización*, según tratan de explicar diversos autores que han corroborado el trabajo clásico de Allport, 1954 (Bigler y Patterson, 2007; Brown, 1998; Brown, *et al.*, 2003; Devine, 1989 Tajfel, 1984; Taylor, 1981; Turner, 1982, Turner y Oakes 1997). La categorización es el proceso mediante el cual la información que recibimos del exterior es organizada y ordenada. Este proceso tiene una doble función: por un lado, la de economizar los esfuerzos cognitivos para procesar la información de los estímulos exteriores y, por otro, facilitar la orientación de individuo en el mundo que le rodea. Como defendió Tajfel (1984), al percibir un objeto, que será más o menos representativo de su clase, lo asignamos dentro de una categoría y lo diferenciamos de los que pertenecen a clases distintas. Para ello inciden dos tipos de procesos: el inductivo y el deductivo. Mediante el proceso *inductivo* identificamos un objeto a partir de cierta información, aunque sea insuficiente. A través del proceso *deductivo*, se atribuyen a un objeto o acontecimiento las propiedades de la categoría a la que pertenece. Este proceso de categorización también se aplica a la forma como percibimos a las demás personas y las incluimos en un determinado grupo social (Garrido y Álvaro, 2007).

Siguiendo a Tajfel (1984), puesto que la categorización se basa en las similitudes, como consecuencia, los miembros de grupos diferentes se verán más



diferentes entre sí de lo que realmente son, mientras que los miembros del mismo grupo se verán más semejantes entre sí. Esto equivale decir que la categorización conduce a un proceso de homogeneización intra-categorial y un efecto de contraste inter-categorial. Así, los dos efectos principales de la categorización son la exageración de las diferencias intergrupales y la intensificación de las similitudes intragrupalas (Gardham y Brown, 2001).

La hipótesis de la familiaridad, cuyo precursor fue Taylor *et. al*, 1978, defiende la existencia de dos factores que afectan a los procesos de categorización: la *familiaridad* y la *saliencia perceptiva*. La familiaridad con el propio grupo hace con que la tendencia a la homogeneización no parezca tan resaltada como para los otros grupos, y por lo tanto, la percepción de los demás grupos se torna más estereotipada. El proceso de categorización se basa en el contexto, siendo los factores que afectan a la saliencia perceptiva, o una mayor percepción, los que aumentan la tendencia a la estereotipación (Bigler y Patterson, 2007). Estos procesos conducen como resultado al favoritismo endogrupal (Aberson *et al.*, 2000; Brewer, 1999; Cuadrado *et al.*, 2003).

Sin embargo, este fenómeno de la categorización es *asimétrico* puesto que hay una tendencia a percibir el exogrupo como más homogéneo y el endogrupo con más matices. Linville, Salovey y Fischer (1986) definieron la *diferenciación categorial* como un proceso fundamental que interviene en el aprendizaje, o sea, los elementos asociados a una categoría son aprendidos y modificados mediante procesos de *generalización* y *discriminación*. La *generalización* se da cuando se percibe que un conjunto de características se manifiestan en dos o más miembros de la misma categoría, lo que genera una asociación mental entre tales características y la categoría. La *discriminación* ocurre cuando mediante una información contradictoria con la representación de una cierta categoría, la persona corrige las generalizaciones anteriores, creando subtipos dentro de la categoría. La perspectiva de aprendizaje de estos procesos ofrece una posibilidad para el cambio de actitudes mediante las intervenciones con programas de prevención del prejuicio y el racismo (véase el

Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

programa de prevención de la violencia y del malestar a través de la promoción del bienestar personal y social en López *et al.*, 2010).

De forma complementaria, algunos autores, como Simon y Pettigrew, 1990 defendieron una explicación del fenómeno de la homogenización exogrupal a través de la influencia de la *motivación de defensa* sobre la identidad social. Según esta explicación motivacional, dependiendo de cual sea la consecuencia para la identidad social de la *comparación* exogrupo-endogrupo, puede darse un fenómeno de homogeneidad del endogrupo o del exogrupo. Por tanto, la homogeneidad del exogrupo no sería un efecto constante, sino que sufriría variaciones. De este modo, si la *comparación social* influye positivamente en la propia identidad social, el endogrupo sería percibido como más homogéneo que el exogrupo, y al revés, homogeneización exogrupal, si la comparación no contribuye a incrementar la identidad social (Gardham y Brown, 2001).

La percepción de homogeneidad de los grupos minoritarios, como defendió Mullen, 1991 (citado en Echebarría-Echabe *et al.*, 1995) se debe a la *saliencia perceptiva*, determinada por el tamaño relativo del endogrupo y el exogrupo. Veamos su modelo a través de la figura 3:

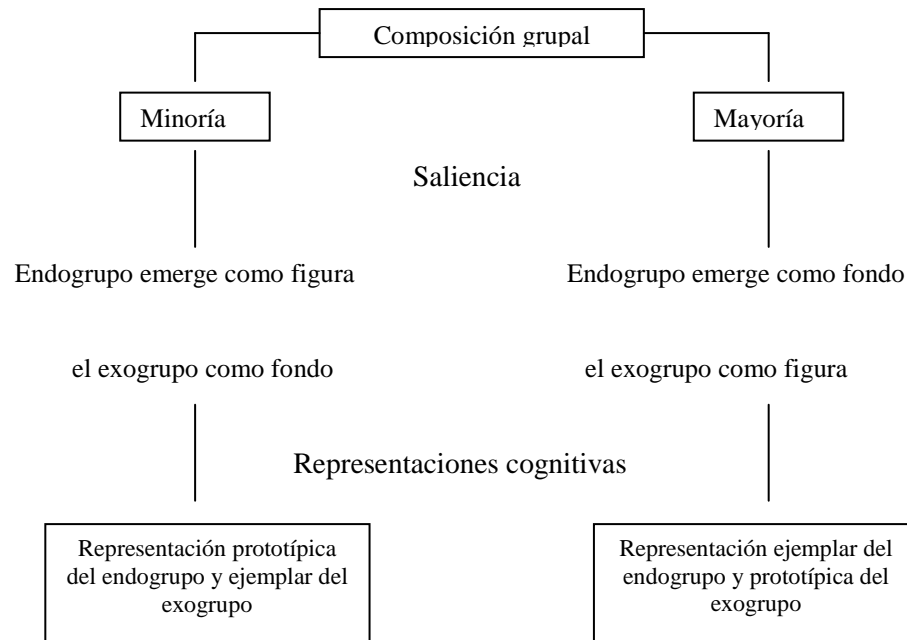


Figura 3: *Homogeneidad del exogrupo a través de la saliencia perceptiva* (Mullen, 1991, en Echebarría-Echabe *et al.*, 1995).

Como podemos apreciar en la figura anterior, el tamaño relativo de los grupos, mayoritario o minoritario del exogrupo, determinaría la saliencia perceptiva de los mismos. Así, los estímulos minoritarios serían salientes perceptivamente, o sea, llamarían la atención.

Desde la saliencia perceptiva se derivan las diferentes formas, prototípica o ejemplar, de cómo los grupos son representados en la memoria:

- Representación prototípica: una determinada categoría o grupo es representada a partir de un prototipo, o sea, el miembro más prototípico de la categoría. La pertenencia categorial se juzga por la similitud que presente un estímulo respecto del prototipo que define a su categoría. La información sobre las minorías sería representada así, tanto por parte de los miembros de dicha

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

categoría como por los miembros de otras categorías. La representación prototípica conduce a juicios de menor variabilidad, o mayor homogeneidad intracategorial.

- Representación ejemplar: opuesta a la prototípica, es aquella que representa a un grupo o categoría a partir de una acumulación de ejemplares conocidos de la misma, lo cual implica una mayor variabilidad intracategorial. Esta forma de representación cognitiva corresponde a la visión de los grupos mayoritarios, tanto por parte de sus propios miembros, como por parte de los miembros de la minoría.

Sin embargo, Simon y Brown, 1987, comprobaron en sus estudios que el efecto de la homogeneidad del exogrupo no constituye una característica universal de la percepción intergrupal. También encontraron que la hipótesis de la familiaridad no puede explicar por sí sola la homogeneidad, puesto que se verificó en algunos experimentos una ausencia del efecto de familiaridad y en otros una correlación inversa (Jones y otros, 1981, Wilder, 1984, Stephan, 1977, reseñados en Brown, 1998; Gardham y Brown, 2001).

Los autores citados igualmente han defendido la idea de que la *identidad* de los miembros de los grupos minoritarios puede ser un factor importante para la percepción de homogeneidad del endogrupo o del exogrupo. Si un endogrupo está en minoría podría percibir que su identidad está amenazada por los grupos mayoritarios. En respuesta a esta amenaza, se tendería a la protección de la cohesión y la integridad del endogrupo, percibiéndolo como más homogéneo. Pero tales estudios han demostrado que el simple tamaño relativo del grupo no puede explicar esta tendencia a la homogeneidad del endogrupo (Brown, 1998; Brown, *et al.* 2003; Gardham y Brown, 2001).

Una posible explicación alternativa ofreció Turner y otros, 1987 (citado en Brown, 1998) quienes sugirieron que el proceso de identificación con un grupo supone la puesta en marcha de dos procesos concurrentes: la equiparación de uno mismo con aquellos que se consideran como claves definitorias, o de “criterio”, atributos de prototipo del endogrupo, y la maximización de la distancia entre éste y el prototipo del exogrupo. Brown, 1998, puntualizó que cuanto más la persona se esfuerza en parecerse al concepto idealizado del prototipo del endogrupo, mayor será la tendencia a incrementar la percepción de similitud de endogrupo. De esta forma, los procesos ligados a la identidad de las personas como miembros pertenecientes a un grupo determinado, constituye un factor importante para las asimetrías en la percepción de homogeneidad del grupo. Sin embargo, estos procesos de identificación, están limitados a un contexto y dependen del nivel y la dimensión de la categorización que es más significativa para los sujetos en una determinada situación (Gardham y Brown, 2001).

### **2.4.3 Factores que rigen el empleo de categorías**

Existen diferentes niveles de categorización que presentan más inclusión que otros. Según afirmó Rosh (1978) cuando los individuos categorizan el mundo de los objetos suele predominar la utilización de categorías de nivel *básico* (por ejemplo, *sillas/ mesas*) sobre los niveles *supraordenados* o *subordinados* (en este caso, *muebles* o *taburetes*). Transfiriendo esta hipótesis para el campo social, se ha sugerido que lo más común es utilizar el *grupo social* como nivel básico para categorizar las personas, independientemente del cómo sea el grupo o de la situación que se presenta. El nivel supraordenado correspondería a la categoría de *seres humanos* y el nivel subordinado sería de *diferencias individuales* (Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wethrell, 1987).

Diversos estudios sobre los componentes de las *categorías sociales* básicas apuntan la tendencia al uso de subconjuntos de una categoría, más que de grupos

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

amplios (Stangor, Lynch, Dunn y Glass, 1992; Brewer, Dutt y Lui, 1981). Esta tendencia al uso de subtipos también se da entre los niños pequeños, como hemos comentado anteriormente (Bigler y Patterson, 2007).

La forma como las personas adoptan una categorización específica en una situación determinada va a depender esencialmente de dos factores: la *accesibilidad cognitiva* para la persona implicada y el *grado de ajuste* entre ese sistema categórico y las diferencias y similitudes reales entre las personas que se encuentran en esta situación (Higgins, 1996, Brown *et al.* 2003).

Ciertas diferencias están más definidas que otras, como la edad y el género, pero gran parte de los estímulos del entorno no se agrupan de forma definida, sino que implican un elemento de aproximación o *borrosidad*, según Campbell, 1958. El autor identificó algunos factores que parecen llevar a la *entitatividad*, o sea, la propiedad por la cual las entidades discretas (personas) sean contempladas en grupos. Los factores que influyen en la entitatividad son: un *destino común* (personas a quienes les sucede algo similar) la *similitud* (por ejemplo, hablar la misma lengua, llevar la misma vestimenta) y la *proximidad* (la cercanía física: local de trabajo, vivir en el mismo barrio, ciudad, país...). Así, vemos que existen algunas diferencias reales físicas, psicológicas y culturales entre las personas, a las que pueden serles asignadas categorías, si resulta funcional la clasificación.

Brown resaltó que *accesibilidad* y *ajuste* no son factores independientes uno del otro, puesto que la situación puede favorecer una mayor o menor accesibilidad de asignación categorial, y eso afectará su ajuste con las verdaderas diferencias entre aquellos que están siendo percibidos. Del mismo modo, no todas las categorías son psicológicamente equivalentes puesto que podemos pertenecer a algunas y no a otras lo que revela una asimetría (Gardham y Brown, 2001).

Los autores citados puntualizaron que la categorización a adoptarse con más probabilidad en una situación será aquella que al mismo tiempo minimice la diferencia entre ella misma y el miembro más prototípico de la categoría del endogrupo, y maximice la diferencia de ese miembro prototípico del endogrupo y el miembro prototípico del exogrupo. Esta combinación fue designada *proporción metacontraste* óptima y no posee ninguna fórmula fija para quien percibe. Así, si una identidad diferente del endogrupo empieza a destacar, se pone en marcha una proporción metacontraste diferente. Por ejemplo, un adolescente latinoamericano puede desear parecerse más al grupo dominante cuando está en el colegio, reforzando su identidad de “blanco” (si su atributo físico lo permite). El exogrupo, al percibir la disminución de la diferencia, puede verle como “extranjero”, o “extranjero con doble nacionalidad”. Pero, al necesitar la aceptación de otros adolescentes del barrio, de otras nacionalidades y etnias, el chico puede declararse “latino”, reforzando su característica de mestizo. Sin embargo, los demás pueden verle como “boliviano”, o “indio”, para reforzar así la diferencia entre ellos.

#### **2.4.3.1 Accesibilidad categórica**

Además de los factores situacionales, ciertos atributos de la persona pueden contribuir para facilitar o dificultar el acceso a las categorías. Son tres las especificidades más importantes que han sido destacadas y también avaladas por estudios actuales:

- La tarea o meta de la persona que realiza la categorización;
- La relación de la persona con el endogrupo/exogrupo y con las personas objetivo de la categorización, y

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

- El alto grado en el que algunas categorías son frecuentemente accesibles para la persona, sea por necesidades personales o por frecuencia del uso preferente (Higgins, 1989 citado en Brown, 1998).

La demanda de la tarea del observador puede influir sobre el uso que hace de categorías para las personas. Oakes y Turner, 1986, lo verificaron a través de un experimento basado en el estímulo de “solo”, con la presencia de un solo individuo minoritario (en este caso, por el género: un varón) entre una mayoría de mujeres. Reproduciendo un experimento de Taylor *et al.*, los investigadores variaron la composición sexual de un grupo de discusión grabada en casete. Los sujetos fueron divididos en dos grupos, la mitad recibió instrucciones de que debían describir únicamente una persona, mientras que la otra mitad del grupo debía concentrarse en captar el grupo como totalidad. La hipótesis de que la categoría de sexo sería más utilizable cuando el grupo estuviera equilibrado (tres hombres y tres mujeres), y no en el caso de “solo”, fue confirmada por los resultados. En las situaciones del grupo equilibrado, se facilitaba el uso de la categoría de sexo, siendo más estereotipada que en otras condiciones.

Sin embargo, en trabajos como de Stangor *et al.*, 1992, se observó que las categorizaciones como etnia y sexo suelen ser menos susceptibles de recibir la influencia de instrucciones, o sea, tienden a mantenerse. Estos resultados deben ser tenidos en cuenta por su implicación en lo referente a las estrategias para el cambio de actitudes hacia el prejuicio, tema que abordaremos al final del capítulo.

Otro importante factor para el uso categorial es la relación del observador con el endogrupo/exogrupo y con las personas que son objetivo del prejuicio, puesto que va a interferir en la auto-clasificación de ésta. En otras palabras, se trata de averiguar en que categoría se incluye la persona que es el blanco de la clasificación, si se autoincluye en la categoría del observador o adopta otra categoría. Como han subrayado Leyens y Yzerbyt, 1992, (citados en Brown, 1998) la pertenencia a un determinado grupo hace



sensibles a los miembros del grupo hacia quienes se clasifican con ellos. Esto quiere decir que resulta más fácil clasificar de un modo incorrecto a un verdadero miembro de un endogrupo como perteneciente a un exogrupo, que arriesgarse a admitir a un miembro del exogrupo (Brown, 1998). Es lo que los autores denominaron *efecto de sobre-exclusión del endogrupo*. En sus investigaciones han llegado a la conclusión de que cuando existe una mayor ambigüedad para admitir a una persona como miembro del endogrupo, los sujetos parecen presentar mayores resistencias que cuando las informaciones que obtienen (rasgos, forma de vestir, acento...) hacen más fácil el situarles en el exogrupo.

Además de estos tres factores generales que afectan la accesibilidad a las categorías, la facilidad de dispararse la categorización también puede darse de forma permanente o *crónicamente* accesible. Es lo que ha advertido Brown, 1998, refiriéndose a los casos de personas que presentan altos niveles de prejuicio cuya interpretación de las situaciones pasará por su sistema de categorías. Diversos estudios realizados en el último lustro sobre el reconocimiento de rasgos faciales a través de fotografías han confirmado esta premisa (por ejemplo, Tajfel, 1969, Brown *et al.*, 2003; Degner y Wentura, 2010).

Los resultados de estos estudios han demostrado como la etnia es una categorización crónicamente accesible para los sujetos con prejuicios y, por ello, la aplican con facilidad y mayor precisión que los sujetos con bajos niveles de prejuicio. Otro importante resultado que apoya la teoría del *efecto de sobre-exclusión* del endogrupo ha sido la tendencia de las personas con altos niveles de prejuicio a clasificar las personas como pertenecientes al exogrupo, aun de forma errónea. Stangor (1988) demostró que también el género puede ser una categoría crónicamente más accesible a unas personas que para otras. Esta tendencia a la accesibilidad categórica en función del sexo podría constituir la base de una explicación para la discriminación de género.

### **2.4.3.2 La atribución de causalidad**

Las teorías de la atribución intentan comprender el prejuicio y los conflictos intergrupales a partir de las formas de cómo explica el ser humano los acontecimientos que ocurren a su alrededor.

En este sentido, la *atribución intergrupala* se refiere a la explicación que dan los miembros de distintos grupos sociales de las conductas de los miembros de sus propios grupos y de otros grupos sociales (Hewstone, 1989, citado en Echebarría y otros, 1995).

Siguiendo las ideas de Allport, Pettigrew, 1979, añadió un componente atribucional a su modelo explicativo. Así, la categorización implica la aparición de *sesgos de positividad* hacia los miembros del endogrupo, a quienes se concede el beneficio de la duda, atribuyendo sus acciones positivas a causas internas disposicionales y las acciones negativas a causas situacionales. Mientras, las acciones perpetradas por los miembros del exogrupo no reciben este beneficio de la duda, sino que hay una atribución de causalidad de forma inversa. De esta forma, si el sujeto es miembro del exogrupo se atribuye a factores externos la acción positiva, y a factores internos las acciones negativas. La consecuencia de este tipo de explicación es hacer que se preserve una imagen positiva del propio grupo y una imagen negativa de otros grupos. Por otro lado, ayuda a mantener las actitudes prejuiciosas hacia los demás grupos.

Cuando algún miembro del exogrupo manifiesta conductas positivas inconsistentes a las expectativas negativas hacia su grupo, se rompería las imágenes que se tiene de su exogrupo. Sin embargo, se genera entonces lo que Pettigrew llamó *error de atribución último*. Se trata de un patrón atribucional que permite preservar el prejuicio hacia el exogrupo al evitar atribuir la conducta positiva a elementos disposicionales internos del individuo y así, no generalizar su ejemplo a los demás

miembros del exogrupo. Siguiendo este patrón atribucional, habría cuatro explicaciones posibles a adoptar para la conducta positiva del miembro del exogrupo:

- Es un caso excepcional, una particularidad del sujeto, así, no es generalizable al exogrupo, permaneciendo el esquema base anterior;
- Puede ser debido a la suerte;
- Ha habido una motivación o esfuerzo excepcional;
- Ha habido presiones situacionales, externas.

Esta tendencia a responsabilizar al endogrupo por las conductas positivas y excusar por las negativas, adoptando la opinión inversa hacia el exogrupo, fue denominada *sesgos de atribución etnocéntricos*, por Weber, 1994. El autor diferenció dos tendencias en este tipo de atribuciones:

a. *Atribuciones motivadas para incrementar la autoestima del grupo*: consiste en atribuir las conductas positivas del endogrupo y las negativas del exogrupo a factores internos-disposicionales;

b. *Atribuciones motivadas por la defensa o protección de la estima del grupo*: consiste en atribuir las conductas negativas del endogrupo y las positivas del exogrupo a factores externos-atribucionales.

La utilización de uno u otro tipo de atribución depende del nivel de conflicto entre los grupos: si éste es débil o inexistente, predominan las atribuciones de protección, de tipo “b”; pero si el conflicto es fuerte predominan las atribuciones de tipo “a”, destinadas a incrementar la estima del grupo.

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Sin embargo, los sesgos de atribución de intergrupo pueden ser más típicos de los grupos dominantes o mayoritarios, como propusieron Islam y Hewstone, 1993 (citados en Brown, 1998). Los autores realizaron un estudio en Bangladesh donde averiguaron que los musulmanes (grupo mayoritario) atribuían constantemente los resultados positivos del endogrupo y los negativos del exogrupo más internamente, lo que no sucedía en la minoría hindú.

Además de las alteraciones en las atribuciones causales, según sean las explicaciones positivas o negativas de las conductas del endogrupo o del exogrupo, también el lenguaje puede verse alterado. Fue lo que encontraron Maass, Salvi, Arcuri y Swim, (1989) en sus estudios sobre las descripciones lingüísticas de la conducta de miembros de grupos de barrios rivales en Italia, reflejadas en unos dibujos. El análisis de las descripciones demostró que las conductas positivas del endogrupo eran descritas con palabras más indicativas del estado interno y permanente, que las que se usaba para describir las mismas conductas de los miembros del exogrupo. Para describir a éste último, se utilizaban palabras más concretas y específicas del contexto. Lo contrario sucedía con las conductas negativas.

Maass *et al.*, 1989, destacaron la importancia de estos sesgos lingüísticos de los relatos intergrupales para el mantenimiento y el cambio de los estereotipos. Tal importancia se debe a que las creencias más abstractas y generales son más resistentes al cambio por nueva información, que las de tipo más concreto, que podrían ser rechazadas con unos pocos ejemplos contrarios. Esto es debido a que los *estereotipos positivos* del endogrupo y los negativos del exogrupo son de tipo *más abstracto*, mientras que las representaciones del endogrupo negativas y las del exogrupo positivas, son de tipo *más concreto*, lo que dificulta los intentos de cambio (Brown, 1998).

Analicemos más en detalle ahora, lo que son los estereotipos, cómo operan, sus funciones, bien como sus posibilidades de activación y su influencia en la confirmación de las expectativas, en los juicios sociales y como profecía auto-cumplida.

## 2. 5. Los estereotipos

Como hemos analizado anteriormente, el prejuicio se forma a través de un proceso de *categorización*, donde se construyen una serie de conjuntos de creencias sobre las características que poseen en común los miembros de un grupo determinado. En la formación de estas categorías está la incidencia del *estereotipo* puesto que, según Brown, “es una inferencia inspirada en la asignación de una persona a una categoría determinada” (1995: 101). Así, estereotipar a una persona significa atribuirle unas características que se consideran compartidas por los miembros del grupo al que se le asigna (Gardham y Brown, 2001).

Una de las primeras explicaciones de los orígenes de los estereotipos fue dada por Allport, 1954, atribuyendo la creación y la perpetuación de representaciones a la transmisión sociocultural a través de la socialización ejercida por la familia, la escuela y los medios de comunicación social<sup>2</sup>.

Desde la *Teoría de la Amenaza Integrada*, los estereotipos negativos hacia el exogrupo han sido definidos como una amenaza (Stephan y Stephan, 2000). Sin embargo, Stephan *et al.* (2002) han defendido la teoría de que el estereotipo antecede a la amenaza, lo que recientemente ha sido comprobado a través de los resultados del meta-análisis demostrando que los estereotipos negativos predicen la amenaza (Riek et al., 2006). A su vez, Aberson y Haag (2007) definen los estereotipos como un resultado. De forma integrada, Aberson y Gaffney (2008) consideran los estereotipos negativos como antecedentes pero también como una amenaza y un resultado.

Otra explicación sobre el origen de los estereotipos se apoya en la idea de que derivan de algunos aspectos de la realidad social, lo que se ha llegado a llamar *aire de*

---

<sup>2</sup> Dijk (1996) en el análisis del discurso de las noticias en los medios de comunicación, afirmó que los inmigrantes, refugiados, minorías étnicas en general se asocian cada vez más con las amenazas socioeconómicas y culturales, la desviación, la delincuencia y la violencia, lo que puede reforzar representaciones estereotípicas y xenófobas bien como una predominancia de la idea de los efectos negativos sobre los positivos de la convivencia inter-étnica.

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

*verosimilitud* (Brown, 1998). Esta teoría defiende que los modelos de conducta de un grupo o las circunstancias económicas específicas en las que se encuentra podrían ser el caldo de cultivo donde se generaría las creencias. Sin embargo, no por ello esto podría representar de forma verdadera y objetiva la realidad (Allport, 1954). Por ejemplo, suponiendo que un determinado grupo viva en condiciones de pobreza, tenga bajo rendimiento educativo, presente altos índices de delincuencia, y no comparta el mismo lenguaje del grupo dominante, fácilmente se podrán crear imágenes asociadas a este grupo como *sucio y perezoso, ladrones y despistados*. Si seguimos incidiendo en la confirmación de estos atributos, tanto por la interpretación sesgada del contacto interpersonal, como por influencia de las imágenes reiteradas en la televisión o en los periódicos, pronto podíamos iniciar un proceso de categorización, como se ha comentado en el punto anterior. Respecto a esta base socioeconómica del prejuicio véase también las investigaciones de Waldzus, Mummendey y Kessler, 2000; Zagefka y Brown, 2005.

La existencia de grupos privilegiados, también sugiere una tercera explicación del origen de los estereotipos, por la necesidad de justificar esta diferencia con base a una racionalización del sistema social, legitimando la dominación y los privilegios de un grupo sobre los demás. Esta justificación constituye la base del racismo, como hemos comentado en el comienzo del capítulo. Así, como advirtió Tajfel, 1984, los estereotipos tendrían también un origen en las relaciones sociales intergrupales y no se derivan sólo de la actividad del sistema cognitivo humano (Garrido y Álvaro, 2007).

Los sesgos y distorsiones de nuestro funcionamiento cognitivo conducen a errores frecuentes asociados al exceso de simplificación de la información recibida del entorno, lo que conduce a una cuarta explicación para la formación de los estereotipos: *la correlación ilusoria*.

Relacionada con la saliencia perceptiva, la correlación ilusoria consiste en una tendencia cognitiva a percibir y relacionar eventos o atributos poco probables de ocurrir.

En otras palabras, los sucesos que ocurren raras veces llaman más nuestra atención y también influyen en la facilidad del recuerdo (Hamilton y Gilford, 1976).

De esta manera, podemos afirmar que la correlación ilusoria se trata de una amplificación de la percepción de la frecuencia con que un grupo realiza determinada conducta indeseable. Para ello, según Hamilton y Gilford (1976), dos tipos de estímulos son importantes: los grupos minoritarios y las conductas indeseables o contra-normativas. Así, la correlación ilusoria estaría en la asociación estereotipada de un grupo y ciertos atributos (por ejemplo: latinoamericanas↔prostitución; italianos↔máfia; gitanos↔ agresividad; colombianos↔narcotráfico)<sup>3</sup>. Según Hamilton, Stroessner y Mackie, (1993) existen dos formas de correlación ilusoria:

a) Correlación ilusoria basada en la distintividad: causada por determinados sesgos psicológicos a favor de los estímulos “distintivos”, bien a nivel de atención inicial o de recuerdo posterior. Consiste en una percepción de relación entre dos variables (pertenencia a un grupo y una conducta o actividad determinada) donde no existe ninguna. Explica la formación de los estereotipos.

b) Correlación ilusoria basada en las expectativas: explica la influencia del estereotipo una vez que éste se haya formado. Es una sobrestimación de la frecuencia con que co-ocurren asociaciones esperadas, en base al estereotipo.

Afortunadamente, la correlación ilusoria es un fenómeno que se sirve tanto de rasgos negativos como positivos (Hamilton y Gifford, 1976). Sin embargo, según los

---

<sup>3</sup> En una investigación sobre el análisis de las noticias sobre Latinoamérica en la prensa española, **Igartua y Muñiz (2007)** han averiguado que existe una predominancia de los temas dentro de un enfoque negativo y cargado de tensión (en particular de países con alto flujo migratorio hacia España, como Colombia). Las estrategias discursivas empleadas están fomentando una correlación ilusoria, al asociar acontecimientos y resultados de carácter negativo (conflictos armados, el interés humano, sucesos, defensa, accidentes y desastres naturales) con Latinoamérica, lo que puede contribuir a medio y largo plazo al aumento de estereotipos, actitudes prejuiciosas y sentimientos de “amenaza” (Igartua y Muñiz, 2007).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

experimentos de Schaller y Maass (1989), existe una predominancia perceptiva del estereotipo que favorece al endogrupo con una menor sensibilidad a los estereotipos que lo descalifican. Por tanto, si el sujeto forma parte de uno de los grupos (como ocurre fácilmente en la vida real) la afiliación tenderá a influir en la motivación hacia la formación del fenómeno de la correlación ilusoria, a favor del endogrupo (Gardham y Brown, 2001).

La correlación ilusoria también está influenciada por el *estado afectivo del sujeto* (Hamilton, Stroessner y Mackie, 1993; Park y Banaji, 2000). Los estados de humor negativo reducen el fenómeno de la correlación ilusoria, puesto que conducen a un procesamiento más detenido de la información, mientras el estado de humor positivo facilita el uso de heurísticos. Esto puede deberse a que cuando los sujetos experimentan un estado de humor negativo, se sienten motivados a reducirlo y para distraerse utilizan un procesamiento más extenso del ambiente cercano (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

Igualmente, las emociones, cuando están aflorando como la ira, el miedo y la euforia, reducen los recursos cognitivos disponibles limitando la habilidad para pensar en profundidad, lo que aumenta la probabilidad de activarse el estereotipo. Especialmente la ira y la ansiedad hacen con que las personas incrementen el uso del estereotipo. Esto ocurre, incluso, cuando la excitación fisiológica no está relacionada con sentimientos, por ejemplo, después de hacer algún ejercicio físico (Paulhus, Martin y Murphy, 1992). Otro factor importante es la presión del tiempo, ya que bajo esta circunstancia, los prejuicios estereotipados ocurren de forma automática, sin atención consciente. Existen incluso cuando las personas están tratando activamente de evitar ser influenciadas por el aspecto racial (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

Las emociones que envuelven los contactos intergrupales son importantes para el trabajo de prevención y reducción del prejuicio. Algunas investigaciones apuntan la posibilidad de reducción de la ansiedad del contacto grupal a través de la *cooperación*,



algo que puede servir para combatir el estereotipo (véase Sherif, et al, 1961/1988; Wilder y Shapiro, 1989; Slavin, 1979, 1983; Baraja y Díaz-Aguado, 1993; Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Aguado *et al.* 1996; Cross y Rosenthal, 1999, Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007). Algo que veremos con más detalle al final de este capítulo, cuando nos centremos en la reducción del prejuicio y el cambio de actitudes.

### **2. 5. 1. Estereotipos y juicios sociales**

El estereotipo, siendo una asociación cognitiva de una categoría social con determinadas características, va a afectar tanto los juicios de las personas hacia el entorno social, como también la conducta hacia los demás.

Según quedó demostrado en el experimento de Darley y Gross, 1983 los estereotipos de clase social pueden influir en los juicios sobre el rendimiento académico de los niños (citado en Brown, 1998). A los sujetos se les enseñó una cinta de video sobre una niña llamada Hannah (9 años) variando su origen social: clase obrera o clase media. La valoración del alcance de las expectativas estereotípicas de su rendimiento académico se realizó a través de dos condiciones: una en la que no hubo más información posteriormente; otra en la que se mostró una segunda cinta en la que la niña hacia algunas pruebas mostrando un retrato ambiguo e incoherente de sus capacidades. En ambas situaciones se solicitó que los sujetos predijeran las probabilidades de éxito futuro académico de la niña. Los autores creían que la información adicional pudiese reducir el impacto del estereotipo de clase social entre los sujetos. Sin embargo, como muestra la figura abajo, los sujetos que habían visto la segunda cinta incrementaron sus estereotipos sobre el futuro rendimiento de la niña, en relación a los sujetos que solamente habían visto la primera cinta. Los sujetos sin información adicional estimaban el rendimiento de la niña de clase media en un curso completo más que la niña de clase obrera.

## Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

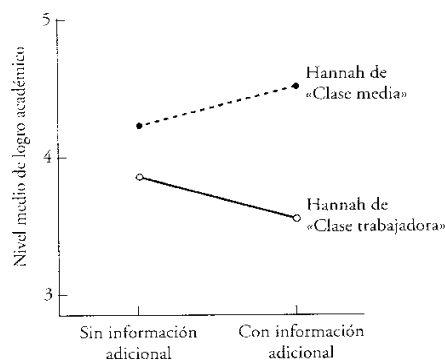


Figura 4: *Impacto de los estereotipos de clase social sobre las predicciones de logro académico (Darley y Gross, 1983, en Brown, 1998).*

Los autores llegaron a la conclusión de que el uso de los estereotipos no tiene un carácter inconsciente ni se emplean de forma indiscriminada, sino que sirven como hipótesis provisionales para las cuales se busca información posterior. Sin la información posterior, se duda en aplicarles con excesiva firmeza. Sin embargo, como ya advirtió Pooper, (1963) debido al sesgo confirmatorio de la mente humana, al revés de intentar falsear las hipótesis generadas, solemos buscar información que las confirmen.

Las consecuencias de estos resultados para el trabajo de los educadores resultan de lo más preocupante puesto que, si se trata de un fenómeno tan generalizado, se podría esperar que estos sesgos confirmatorios ocurriesen también entre los profesionales de la educación. Pese a estas afirmaciones tan pesimistas, los estudios de Le Poulter, 1993, ofrecen una perspectiva diferente (citado en Echebarría y otros, 1995). El autor defiende la idea de que además de lo cognitivo, existen factores *ideológicos* y *posicionales* que afectan al fenómeno de la correlación ilusoria y, por lo tanto, a la formación de estereotipos. Por ello, los sujetos o profesionales que asumen posiciones ideológicas comprometidas con la asistencia y combativos con la marginación no tenderían a desarrollar la correlación ilusoria.

Para comprobar esta hipótesis, Le Poulter replicó el estudio clásico de Hamilton sobre la correlación ilusoria, utilizando distintas muestras. En el primer estudio se aplicó el paradigma a estudiantes de Biología frente a estudiantes de Trabajo Social. En el segundo estudio se aplicó el paradigma a estudiantes de Psicología frente a los de Magisterio. Los resultados demostraron que tanto los estudiantes de Biología como los de Psicología, respectivamente del primer y segundo estudios, manifestaron el fenómeno de la correlación ilusoria. Mientras, los estudiantes de Trabajo Social y Magisterio no desarrollaron este fenómeno. (Echebarría *et al.*, 1995).

Más recientemente, en un estudio desarrollado por Monsen y Frederickson (2004) en Nueva Zelanda, se ha comprobado como las actitudes positivas de los profesores hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales facilita la inclusión en las clases. En el estudio se ha utilizado el instrumento denominado MCI (My Classroom Inventory de Fraser, Anderson y Walberg, 1982 - El inventario de mi clase: IMC) que mide 5 factores del ambiente de aprendizaje: fricción, competición, dificultad, cohesividad y satisfacción. Los resultados demostraron que una mayor cohesividad y satisfacción se detectaban en las clases cuyos profesores tenían actitudes más positivas hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad. En nuestro estudio también utilizaremos el IMC para averiguar cómo se desarrolla el clima de la clase en relación con las actitudes de los compañeros de los alumnos inmigrantes y cómo perciben tal clima, estos últimos.

De forma complementaria, Goh y Fraser (1998) estudiaron el ambiente de aprendizaje de clases de matemáticas de primaria en Singapur, donde encontraron mejores resultados de los estudiantes cuando las aulas eran percibidas con más cohesión y una menor fricción. Otros estudios también sugieren que tanto el rendimiento estudiantil y la actitud pueden ser mejorados mediante la creación de ambientes de clase que favorezcan los aprendizajes (Burden y Fraser, 1993; Fraser, Malone y Neale, 1989).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Por otra parte, estudios que compararon las actitudes hacia la inclusión de los profesores de primaria y secundaria, por lo general, encontraron que los maestros de primaria tienden a presentar actitudes más positivas (Cornoldi et al., 1998; Larivee y Cook, 1979). Los factores apuntados por Cornoldi et al. (1998) que podrían contribuir a la diferencia entre primaria y secundaria son los planes de estudio más exigentes en el nivel secundario y el mayor tiempo dedicado por los profesores de primaria con sus alumnos. En lo que se refiere a la formación, la mayoría de los estudios han encontrado diferencias en las actitudes del profesorado para la inclusión en relación a la participación en cursos de educación especial (Avramidis et al., 2000; Bennett, Deluca y Bruns, 1997; Heiman, 2001; Van Reusen *et al.*, 2001). Heiman (2001) encontró actitudes más positivas entre el 33% de su muestra que habían completado al menos un curso de educación especial. Otros estudios informan de un aumento significativo en las actitudes del maestro con cantidades crecientes de capacitación en educación especial (Van Reusen *et al.*, 2001; Villa *et al.*, 1996).

Considerando estos estudios, conviene tener presente la necesidad de ofrecer en los cursos de formación del profesorado, no sólo conocimientos sobre la educación intercultural como también posibilidades para que los profesores puedan comprender el fenómeno de los prejuicios desvelando los condicionamientos psicosociales y poder así, prevenir actitudes y creencias hacia la discriminación. Uno de los objetivos de nuestra investigación es acercarse a las concepciones de los profesores sobre los inmigrantes para averiguar la existencia de los estereotipos y la adecuación de su práctica, tanto al aprendizaje como a las necesidades de integración de estos colectivos.

### **2. 5. 2. Los estereotipos como profecía auto-cumplida**

Desde la perspectiva de las personas que son objeto del prejuicio, los estereotipos tienen consecuencias muy importantes para quienes lo sufren. En lo que nos concierne a este trabajo, queremos incidir sobre todo en los estudios realizados en el entorno escolar, para desvelar los procesos que se dan muchas veces a nivel inconsciente y que involuntariamente causan tanto daño.

Cuando los individuos interiorizan un estereotipo como designativo de su endogrupo pueden, sin darse cuenta, hacer que las pruebas confirmatorias del estereotipo que se les asigna vengán a ser confirmadas, por favorecer cambios en el contexto hacia el sentido esperado. Así, la persona se ve inmersa en una situación en la que es incapaz de romper con el círculo de acciones reactivas, puesto que todo lo que haga acabará por confirmar las ideas iniciales del otro. La reacción puede ser de sentimientos de agresividad, pasividad o apatía, según las habilidades del individuo para hacer frente al conflicto (habilidades sociales, autoestima) y el grado de concienciación del prejuicio. También parece existir una especial sensibilidad de las personas que son blancos del prejuicio para captar cuando los demás están actuando de forma prejuiciosa, como una habilidad para descifrar la comunicación no-verbal y así venir a confirmar las expectativas (Cooper y Hazelrigg, 1988; Brown, et al. 2003).

Respecto a la profecía auto-cumplidora, Neuberg, 1994, presenta un modelo basado en las expectativas interpersonales: *las creencias de que un individuo, en un estado determinado, posee ciertos rasgos o capacidades o se comportará de una manera determinada* (1994:105), como veremos en la siguiente figura:

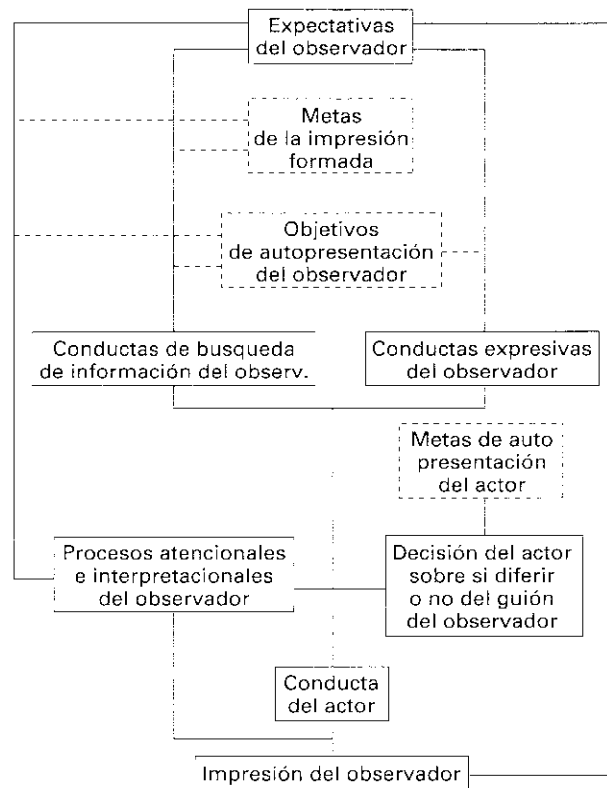


Figura 5: *La influencia de las metas sociales para la confirmación de las expectativas* (Neuberg, 1994, p.123).

En la Figura anterior podemos apreciar cómo el observador, poseedor de un determinado estereotipo, actúa de forma que su interacción da por sentada la existencia de las creencias sobre el actor (el blanco del prejuicio). A su vez el actor reacciona en consonancia (o no) con las conductas iniciales del observador. La conducta del actor es interpretada como un reflejo de los estereotipos iniciales, confirmando la profecía (Brown, et al. 2003).

Los factores que intervienen en el proceso de confirmación de las expectativas según Macrae y Hewstone, 1993; Fiske y Neuberg, 1989 (citados en Echebarría *et al.*, 1995). son:

a. *Procesos atencionales e interpretacionales del observador:*

Diversos estudios señalan la tendencia al uso de los estereotipos para tomar decisiones y emitir juicios, sobre todo cuando la capacidad cognitiva del sujeto está sobrecargada, por lo que la atención se concentra en otra actividad y no en la conducta del actor.

b. *La búsqueda de información confirmatoria del observador:*

La tendencia a mantener los estereotipos conlleva al observador a fijarse más en las conductas y aspectos del actor que puedan confirmar sus expectativas.

La importancia de este modelo radica en la motivación implicada en la dinámica de la conducta y el pensamiento para la confirmación de las expectativas en las interacciones sociales. El modelo plantea tres factores motivacionales que intervienen en este proceso:

a. *Metas del observador al formar sus impresiones sobre el actor:*

Cuando se anticipa la necesidad de trabajar de forma cooperativa, o cuando la relación tiene un carácter prolongado, hay una tendencia a dedicar más atención al individuo en sí, y no como miembro representativo de un grupo, o sea, un estereotipo en función de una categoría.

b. *Metas de auto-presentación del observador:*

Estas metas median la influencia de las expectativas del observador sobre sus impresiones actuando en el impacto que estas expectativas tienen sobre sus propias conductas. Por ejemplo, si los deseos del observador es dar una imagen agradable para causar una buena impresión, puede actuar amablemente y así interferir en la interacción, generando sentimientos positivos en el actor que puede cambiar su reacción.

Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

c. *Metas de auto-presentación del actor:* El actor puede decidir confirmar las expectativas asumiendo el rol que se le asigna o, por el contrario, decidir ofrecer información contradictoria o disonante con los estereotipos que se le asocian como representativos de su grupo. En este momento va a jugar un importante papel tanto las creencias sobre la posibilidad de cambiar la opinión que tienen los demás sobre su persona como el esfuerzo que anticipa que será necesario realizar para ello. Aquí nuevamente la autoestima personal puede ejercer su influencia.

Uno de los más famosos experimentos sobre cómo las expectativas de los profesores inciden en el rendimiento de los alumnos fue el de Rosenthal y Jacobson, 1968, realizado en una escuela elemental de Estados Unidos. Después de aplicar una batería de tests de inteligencia, los investigadores seleccionaron al azar algunos niños que fueron designados como niños capaces de mostrar una inflexión o acelerar su aprendizaje en el curso siguiente, mucho más que sus compañeros. Los profesores recibieron una hoja explicativa sobre estos niños con las expectativas (falsas) que se les auguraban. Después de un año, los investigadores volvieron a aplicar el test de inteligencia. El resultado obtenido reveló un aumento significativo de las puntuaciones de éstos niños en los tests, en los dos primeros cursos; en los cursos restantes las diferencias fueron poco significativas.

Pese a los controvertidos resultados de Rosenthal y Jacobson, 1968, otros estudios también han confirmado el efecto de las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos. Crano y Mellon realizaron un análisis de panel cruzado utilizando datos longitudinales de 5000 niños pertenecientes a 72 escuelas de primaria de Inglaterra (citados en Brown, 1998). Los indicadores utilizados fueron las evaluaciones de los profesores en criterios conductuales, motivacionales y académicos, así como puntuaciones en tests de rendimiento estandarizados. Estos datos fueron obtenidos en dos tiempos (t1 y t2), con intervalo de un año. El análisis correlacional entre las expectativas de los profesores (E) y el rendimiento de los alumnos (P) indicó



que E1 P2 y E2 P1, de las 84 comparaciones, en casi tres cuartas partes, las primeras eran más altas que las segundas. Estos resultados indican un efecto causal de las expectativas sobre el rendimiento posterior.

Otra interesante investigación sobre el rendimiento de los alumnos en matemáticas en relación con las expectativas de los profesores, fue realizada por Jussim, 1989, también en Estados Unidos. Ese investigador encontró que las evaluaciones de los profesores de sus estudiantes correlacionaban significativamente con las puntuaciones posteriores obtenidas por esos alumnos en dos tests de matemáticas. No obstante, tales correlaciones eran menores que las de rendimiento previo de los estudiantes en las evaluaciones de los profesores. Esto revela que las estimaciones de los profesores respecto a las capacidades de los alumnos no son arbitrarias, sino que se basan en cómo los alumnos realizan la tarea.

Este ajuste entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico del alumno puede ser resultado también de la interacción diaria entre ambos, puesto que implicaría una readecuación constante de las ideas iniciales del profesor en función del desempeño posterior del alumno. Sin embargo, las expectativas pueden ser canalizadas hacia una institucionalización, como ocurre en las agrupaciones de los estudiantes por capacidades, en muchas escuelas. Esto contribuye para fomentar ciertos estereotipos, como la asociación entre grupo lento, clase trabajadora y minorías étnicas, que generalmente constituyen la mayoría de los alumnos en este tipo de agrupación. Epstein, 1985 (citado en Brown, 1998) encontró que, en muchas escuelas de Estados Unidos, los profesores con actitudes étnicas negativas, tenían una propensión a usar algún tipo de “vía” en sus clases. Esto acabaría por situar a los alumnos de raza negra en las vías lentas, así como otras minorías, confirmando las ideas estereotipadas de los profesores.

Otro efecto de los estereotipos, como lo adelantaron Kutner y Gordon (1964) y lo han confirmado estudios posteriores, es el hecho de que los individuos de los grupos

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

bajo la *amenaza de los estereotipos*, suelen actuar por debajo de su potencial (véase Gonzales, Blanton y Williams, 2002; McIntire, Paulson y Lord, 2003; Steele y Aronson, 1995, 2000; Steele, Spencer y Aronson, 2002; Walton y Cohen, 2003). La amenaza del estereotipo tiene estos efectos debido a que incrementa la excitación, la carga mental, el desánimo y los pensamientos negativos, lo que conlleva a una reducción de la capacidad de la memoria de trabajo (Ben-Zeev, Fein e Inzlicht, 2005, Cadina *et al.*, 2005; Croizer *et al.*, 2004).

De forma complementaria a los supuestos de la *amenaza del estereotipo*, en una reciente investigación realizada con estudiantes adolescentes en Francia por Chatard, Selimbegovic, Donan y Mugny (2008), se ha comprobado como el estereotipo puede influenciar el alto rendimiento de los miembros del grupo de alto estatus, debido a la tendencia de éstos a tener un mejor desempeño cuando un estereotipo negativo del exogrupo es destacado. La investigación se ha centrado en el estereotipo basado en la creencia de que los estudiantes inmigrantes tienen un nivel más bajo de capacidad intelectual que los estudiantes nativos (estereotipo de apoyo). Los estudiantes de secundaria nativos (N = 293) realizaron una prueba intelectual en una condición de *baja relevancia del estereotipo* (el test fue presentado como la evaluación de las diferencias individuales) o en una condición de *alta relevancia del estereotipo* (el test fue presentado como la evaluación de las diferencias de grupo entre africanos inmigrantes y los estudiantes nativos). Según lo esperado, los resultados indican que los estudiantes nativos con puntuación alta en el estereotipo de apoyo y los de puntuación alta en prejuicio han obtenido un mejor desempeño en el test de alta relevancia del estereotipo (evaluación de las diferencias grupales) que en test de estereotipo de baja condición de relevancia (evaluación de las diferencias individuales).

Una explicación de este fenómeno nos ha ofrecido Walton y Cohen (2003): las personas que apoyan los estereotipos pueden ser especialmente propicias para experimentar un impulso de confianza cuando los estereotipos son sobresalientes, como resultado de una comparación favorable con los miembros del grupo de bajo estatus.

Esto puede favorecer el rendimiento de los miembros de los grupos de alto estatus, sobre todo en pruebas de dificultad, que requieren de persistencia y esfuerzo.

En una dirección similar, el estudio anterior de Danso y Esses (2001) sugirió que las actitudes negativas hacia los grupos de bajo estatus por los miembros del grupo de alto estatus también puede aumentar el rendimiento de los últimos. Estos autores observaron el desempeño de los estudiantes blancos en Canadá al realizar una prueba intelectual cuando se les evalúa, ya sea por un experimentador negro o un blanco. Sus resultados demuestran que la *orientación de dominancia social* (ODS: Sidanius y Pratto, 1999), es decir, el grado en que la gente apoya las relaciones jerárquicas entre los grupos sociales, se relaciona positivamente con un desempeño comparativamente mejor en la presencia del experimentador de color.

La ODS ha sido apuntada como una potente variable predictora de prejuicios, cuyas investigaciones sugieren que el prejuicio hacia los grupos de bajo estatus puede también moderar el impulso del estereotipo (Chatard *et al.*, 2008). De acuerdo con los supuestos de Danso y Esses (2001) los individuos altamente intolerantes pueden estar especialmente motivados para el desempeño cuando un estereotipo negativo del exogrupo es destacado, con el fin de mantener y justificar la organización social y la jerarquía (Jost y Banaji, 1994; Sidanius y Pratto, 1999). Así, la explicación de las diferencias del efecto del estereotipo destacado sobre el rendimiento se debería a variables de tipo personal relativas a la motivación o tal vez de tipo cognitivo que todavía se desconocen, de ahí la necesidad de más investigación (Mendoza-Denton, Kahn y Chan, 2008; Chatard *et al.*, 2008).

Por otra parte, a influencia de las expectativas en las interacciones sociales ha sido demostrada en numerosos estudios. Un mismo comportamiento puede ser percibido de distinta manera, dependiendo de la pertenencia del miembro del grupo que lo realiza. Estos sesgos en la percepción a menudo están dirigidos a la confirmación de las expectativas basadas en el estereotipo del observador. Así, ciertas conductas de los

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

niños blancos pueden ser percibidas como adecuadamente asertivas, mientras que las mismas conductas por parte de niños negros pueden ser consideradas como demasiado agresivas (Duncan, 1976; Sagar y Shofield, 1980, citados por Neuberg, 1994). Algunos estudios van más allá y argumentan que bajo algunas circunstancias, los individuos que son objetivo del prejuicio son vistos de manera consistente con las expectativas incluso cuando su conducta, de forma objetiva, es inconsistente con las expectativas del observador (Neuberg, 1994).

Las dinámicas en la interacción entre miembros de diferentes grupos también están condicionadas por los sesgos de las expectativas mutuas. De esta forma un individuo puede actuar de manera que lleve al otro a comportarse según sus expectativas, incluso cuando este comportamiento no es característico del exogrupo. Por ejemplo, los individuos con expectativas pueden hacer preguntas tendenciosas que tanto sirven para encorajar a los individuos objetivos del prejuicio a confirmar las expectativas, como hacer que resulte difícil proporcionar información falseadora.

Varios estudios indican que se suelen hacer preguntas poco favorables, o pocas cuestiones, y se realizan cortas interacciones con individuos que son objetivos del prejuicio (Hebl, *et al.*, 2002). Además, las personas prejuiciosas pueden dejar ver sus sentimientos negativos o de malestar por el otro en las interacciones sociales, a través de una ausencia de calidez y sociabilidad, con pocas expresiones de afecto, gran distancia interpersonal y un incremento de errores de lenguaje en la conversación. A su vez, estas conductas prejuiciosas pueden llevar al otro a reaccionar con respuestas frías, al decodificar la comunicación no-verbal negativa, confirmando las expectativas del observador, y haciendo así efectiva la profecía auto-cumplida. Para evitar el círculo de evitación, el entrenamiento en habilidades sociales puede ser fundamental, tanto para unos como para otros, como veremos más adelante, en el apartado 2.6 sobre la reducción del prejuicio y el cambio actitudinal.

En el contexto escolar se sabe que muchos maestros tienden a ofrecer más refuerzos e interacciones positivas con los alumnos más atentos, mientras que los alumnos distraídos o con dificultades suelen recibir más llamadas de atención hacia su persona, con menos interacción y refuerzo positivo (Por ejemplo: Prof.: - ¿Has hecho los deberes?; No me lo creo! ¿Seguro que lo has hecho tú?)

El autocumplimiento de las expectativas tiene más probabilidad de ocurrir cuando la persona objetivo del prejuicio acepta el rol que se le asigna en la interacción creada por la expresión y la información de la conducta de la persona prejuiciosa, lo que puede deberse a un mecanismo de defensa de la autoestima (Steele, 1992; Brown, *et al.* 2003). El individuo desconecta o realiza una ‘desidentificación’ con aquellos aspectos donde la sociedad espera que ellos fracasen. Así, los alumnos, por ejemplo, deciden que el aspecto académico no es relevante para su autoconcepto o autoestima, tal como suele suceder con los Afroamericanos en Estados Unidos (Major, *et al.*, 1998). Al realizar esta desidentificación, los estereotipos acaban confirmándose y se da una conducta adaptativa que, a corto plazo, ayuda a los niños a mantener sentimientos positivos hacia si mismos. Sin embargo, a largo plazo, sin el desarrollo de habilidades académicas, hay una consecuente falta de preparación para competir en un mundo donde el conocimiento y la capacidad para aprender son fundamentales (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

Según puntualizó Neuberg (1994), la conducta confirmadora puede ser conceptualizada como una *conducta deferente*, con una adecuación a las limitaciones y concesiones que ofrece el observador (la persona prejuiciosa) hasta el punto en que el actor (la persona objetivo) opta por acomodarse, más que desafiar al interlocutor. Así, la decisión de ceder de la persona objetivo es tanto consciente como automáticamente activada por la situación. Tal decisión puede jugar un importante papel para que se cumplan las profecías (Brown, *et al.* 2003).

Sin embargo, no siempre se activan los procesos atencionales y de interpretación implicados en la categorización de los prejuicios. Muchas veces, como hemos

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

comentado anteriormente, los miembros de un endogrupo pueden decidir que un individuo sea considerado poco o nada representativo de su exogrupo, o sea, una excepción. También es posible que no revelen su malestar o sus prejuicios hacia el otro, y que este, a su vez, no acepte el rol que se le asigna (Brown, *et al.* 2003). Por lo que es probable que no surja la información confirmadora y no se realice la profecía.

Para finalizar cabe señalar un último factor que puede colaborar tanto en la adopción como al cambio de los prejuicios. Nos referimos a la presión ejercida por los grupos hacia las normas y expectativas. Las personas quieren la aprobación de los demás, y pueden conseguirlo mediante el ajuste de sus opiniones y comportamientos para adaptarse a los que tienen los demás (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007). Como advirtió Pettigrew, (1958) en sus estudios sobre la *conformidad*, si las personas se preocupan por aquellos que ven un grupo negativamente, es posible que se ajusten a estos puntos de vista con la esperanza de encajar y obtener su aprobación (véase Klein, Snyder y Livingston, 2004; Noel, Wann y Branscombe, 1995). De forma similar, los individuos con alto “*self-monitoring*”\_ autocontrol (Klein, Snyder y Livingston, 2004), que utilizan las creencias y acciones de otros para guiar sus comportamientos, tienen una tendencia a expresar sus prejuicios y estereotipos si creen ser socialmente aprobados; y las personas con un estatus periférico en el grupo (Noel, Wann y Branscombe, 1995) tienen una gran necesidad de aprobación social así, pueden estar más predispuestas a adoptar las normas de su grupo orientadas al prejuicio. Pero las normas cambian con el tiempo, así como las actitudes de los grupos, puesto que si la norma es ser tolerante, las personas serán más tolerantes.

La concienciación de la existencia de estos mecanismos de actuación en las interacciones sociales puede hacer con que, tanto los profesionales de la educación como los jóvenes, reconozcan y eviten las actitudes prejuiciosas, lo que implica contemplar estos aspectos en las intervenciones. Para ello, también es importante conocer los procesos que envuelven las posibilidades de cambio de los estereotipos, lo que veremos en el próximo apartado.

## **2.6. La reducción del prejuicio y el cambio actitudinal**

Como hemos comentado anteriormente, el daño que provoca el estereotipo tiene serias consecuencias no sólo a nivel psicológico y social, sino que también disminuye el rendimiento académico del niño, afectando así, a su vida futura.

Sin embargo, la literatura sobre el tema apunta sobre la existencia de factores sociales y personales como la autoestima (al proporcionar una resistencia al reflejo social negativo) el apoyo grupal reflejado en el clima de la clase, las creencias sobre la posibilidad de cambiar y la conciencia del prejuicio, que pueden actuar como protectores ante sus efectos, evitando la tendencia a confirmar las expectativas.

Conociendo la importancia de estos factores para la reducción y el cambio del prejuicio es por lo que nuestra investigación se dedicará a identificarlos y analizarlos, entre los datos recogidos de la muestra de los alumnos inmigrantes, con el objetivo de trazar orientaciones futuras tanto a través de las intervenciones psicopedagógicas como en las propias aulas. De forma complementaria, además de centrarnos en las actitudes de los alumnos mayoritarios en relación a sus compañeros inmigrantes, también analizaremos las concepciones de los profesores frente al fenómeno migratorio y cómo abordan las diferencias culturales en las aulas.

Veamos ahora, con más detalle, las posibilidades de reducción de los estereotipos desde el punto de vista cognitivo y psicosocial.

### **2.6.1 El cambio de los estereotipos**

Las posibilidades de modificación de los estereotipos están ligadas a los esfuerzos de origen cognitivo del pensamiento y su intencionalidad. Aunque la teoría

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

cognitiva revela un cierto pesimismo hacia el cambio, algunos intentos nos permiten atisbar algo de esperanza.

En realidad, el cambio de los estereotipos se hace difícil por una serie de procesos que vuelven a reestructurar el pensamiento de forma a mantener los estereotipos previos, aún mediante información contraria a ellos. Allport (1954) llamó *redefensa* al proceso de asignar una nueva categoría dentro de un grupo para incluir los miembros del mismo que escapan al tópico (Gawronski y Bodenhausen, 2006; Fazio y Olson, 2003; Gawronski y LeBel, 2008). De esta forma, el individuo puede seguir creyendo en el estereotipo general sin alterarlo, aunque tuviera delante circunstancias contradictorias a los mismos. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que, si hay la motivación y la oportunidad de deliberar acerca de otra información, ésta puede reducir la percepción de validez de las asociaciones automáticas del estereotipo (Gawronski y Bodenhausen, 2006) o simplemente diluir su impacto en los juicios valorativos (Fazio y Olson, 2003; Gawronski y LeBel, 2008).

En este sentido, para favorecer los procesos de cambio, diversos estudios apuntan la efectividad de ofrecer contraejemplos con información *falsadora*, contraria al estereotipo. Hewstone y otros, 1992, probaron la alta efectividad del uso de uno o dos contraejemplos impactantes, sobretodo si el grupo objetivo de referencia es muy homogéneo, así como pequeño. En general, según estudios reseñados por Echebarría *et al.*, 1995, se observa un mayor cambio en los estereotipos cuando la información contraesterotípica se dispersa entre varios ejemplares del grupo, en vez de concentrarse en unos pocos. El proceso de cambio seguiría un modelo de “subtyping” (subdivisión) creando nuevas subcategorías de la categoría inicial mediante la constante información incongruente con los esquemas previos hasta que la estructura inicial sea disipada. Sin embargo, estos cambios se realizarían sólo a nivel de los rasgos relacionados con la información falseadora, sin generalizarse a otros rasgos asociados al estereotipo de grupo.



Otra posibilidad de cambio del estereotipo a través de la *información falseadora* es el proporcionar éxito o un fracaso grupal en situaciones de logro. Esto tiene especial repercusión en la escuela pues es el lugar adecuado para actividades de éxito o fracaso académico y donde se realizan fácilmente las interacciones intergrupales. La importancia de fomentar el éxito reside en el hecho de que las evaluaciones favorables generadas por la percepción del éxito de los grupos minoritarios pueden generalizarse a la categoría más amplia a que pertenece el grupo (Franklin, Mackie, y Valen, 1992).

Además de la influencia de la *información falseadora*, el cambio del estereotipo resultará más o menos factible según sea su naturaleza. Se ha confirmado que cuanto más favorable es un rasgo, mayor número de veces necesita ser confirmado, pero menos veces para ser rechazado. Por otro lado, los rasgos desfavorables son más fáciles de adquirir pero más difíciles de perder que los rasgos favorables (Rothbart y Park, 1986, citados en Brown, 1998).

Otro aspecto donde es posible la intervención es sobre el estado emocional o mental en que se encuentran las personas. Por ejemplo, si la ansiedad incrementa la probabilidad de activar los estereotipos, es posible actuar en la reducción de la ansiedad previa al encuentro de los miembros de otros grupos que son fácilmente estereotipados (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007). Del mismo modo, si existen normas sociales claras de fomento de la tolerancia y de desaprobación hacia la discriminación, las personas serán menos propicias a expresar su prejuicio (Barlow, Louis y Ferry, 2009). Así como activar metas que son incompatibles con los prejuicios, la discriminación o los estereotipos tales como el desarrollo de la empatía y la interiorización de normas de igualdad y de justicia social (Moskowitz, Salomón y Taylor, 2000; Hoffman, 2002; Lozano y Etxebarria, 2007).

Varias investigaciones también han demostrado la efectividad de las intervenciones dirigidas a la adopción de la perspectiva de los grupos discriminados, para reconocer las causas situacionales de su comportamiento, compartir el sentimiento

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

de injusticia causado por los prejuicios y así, sentir empatía por ellos (Dovidio *et al.* 2004; Hoffman, 2002). La *empatía* es definida como la capacidad para comprender el otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal o accesible desde la memoria (toma de perspectiva) incluyendo la reacción afectiva de compartir su estado emocional de tristeza, malestar o ansiedad; algo que se relaciona con la conducta prosocial, el respeto y a la tolerancia hacia los demás (Davis, 1980; 1996; Eisenberg, 2000, Mestre, Frías y Samper, 2004). Por lo tanto, la empatía es un factor importante a analizar en nuestro estudio para averiguar sus interacciones con otras variables psicosociales de los inmigrantes, así como comprender las actitudes de los jóvenes del país hacia la creciente inmigración.

Por otra parte, la autoestima, en el Modelo de Auto-expansión de Aron y McLaughlin-Volpe (2002), ya ha sido apuntada como factor ligado a la reducción del prejuicio puesto que, la posibilidad de tener como amigos a personas de otros grupos cumpliría el objetivo de servir a la expansión del autoconcepto. Algo que veremos con más detalle en el próximo apartado sobre la hipótesis del contacto.

#### **2.6.2 La hipótesis del contacto**

La teoría del contacto grupal, formulada por Allport (1954), defiende que el contacto es necesario para que los grupos se conozcan mejor, evitando así la formación de creencias y prejuicios por la carencia de información o malas interpretaciones entre unos y otros (Brown and Hewstone, 2005; Brown, Eller, Leeds y Stace, 2007; van Dick *et al.*, 2004; Pettigrew, 1998). En el último lustro, aunque muchas investigaciones han apoyado los supuestos de la hipótesis del contacto, todavía quedan algunos puntos por dilucidar (Brown y Hewstone, 2005). Por un lado, como ya advirtió Pettigrew (1998), la causalidad entre contacto y actitud ha sido ambigua en varios estudios. Por otro, queda pendiente clarificar cuáles son los factores que favorecen la generalización de los

cambios positivos por el contacto con los individuos del exogrupo hacia el exogrupo como un todo (van Dick *et al.*, 2004; Brown and Hewstone, 2005; Brown, Eller, Leeds y Stace, 2007) y todavía es escasa la investigación de carácter longitudinal sobre estos aspectos.

Una visión importante en la línea de la hipótesis del contacto es la del Modelo de Auto-expansión de Aron y McLaughlin-Volpe (2002). En este modelo se propone que a auto-expansión es una motivación humana básica así, la integración de relaciones personales dentro de uno mismo es una forma de alcanzar esta expansión. Tener este relacionamiento entonces sirve de meta para la auto-expansión de autoconcepto; tal expansión busca ganar recursos y otros resultados positivos a través de la incorporación de otros recursos, identidades y perspectivas. Aron y McLaughlin-Volpe (2002) describieron la inclusión de miembros del exogrupo en el “*self*” como un estado cuya inclusión reduce el prejuicio puesto que el miembro del exogrupo es un amigo y como tal recibe recursos y beneficios que usualmente son concedidos solo a los miembros del endogrupo, pasando a ser tratado con empatía y a compartir los recursos. Por ejemplo, si en el autoconcepto de un sujeto se incluye la idea de que es una persona curiosa y abierta a nuevas experiencias y culturas, la inclusión de personas de otros grupos será considerada algo importante, porque proporciona la expansión de este autoconcepto.

De la misma forma, como fue demostrado por Piontkowski, Florack, Hoelker y Obdržálek, (2000) la relación entre una actitud positiva de integración por parte de la cultura mayoritaria es facilitada por una percepción de *enriquecimiento cultural*, con la anticipación de resultados positivos en la relación con los demás grupos. En este sentido, también va a jugar un papel importante la *importancia percibida del contacto*, propuesta por van Dick *et al.*, (2004), tal como comentaremos más adelante.

Más recientemente, Brown y Hewstone (2005), en una reformulación de la Hipótesis del Contacto, argumentaron que el más prometedor camino para acceder al tema de la generalización es asegurar la retención de alguna saliencia categórica en

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

situaciones de contacto. Esto es así porque si las categorías son salientes, entonces los respectivos miembros de los grupos son más probablemente vistos como representativos o típicos de sus grupos y algún cambio de actitud hacia ellos será asociado al grupo como un todo (véase también Brown, Maras, Masser, Vivian y Hewstone, 2001; Brown, Vivian y Hewstone, 1999; Greenland y Brown, 1999, Brown, *et al.*, 2007).

Estos supuestos han sido corroborados en una importante investigación longitudinal realizada por Brown *et al.* (2007) sobre el contacto y las actitudes entre los alumnos de dos escuelas británicas. Desde muy temprano, como han observado los investigadores, este sistema educativo favorece las diferencias tanto de estatus social como de aprendizaje entre escuelas privadas (con mayor estatus) y públicas, con el consecuente recelo y la cautela mutuas. La muestra estaba compuesta por 219 alumnos al principio (T1) pero se redujo a 148 al cabo de 14 semanas después (T2) llegando a 109 al final; con 53 chicos y 56 chicas con edades entre 11 y 16 años. Los autores han demostrado que la *cantidad del contacto* con un miembro del exogrupo predice actitudes más favorables hacia el exogrupo como un todo, cuando se da el control sobre las actitudes iniciales. Así, el contacto y las actitudes intergrupales actuaron de forma a ser percibidos como típicos de personas del exogrupo y fueron fielmente asociados con actitudes más favorables hacia el exogrupo como un todo.

Además, cuando el contacto es con alguien percibido como típico de su grupo, puede haber efectos más fuertes y beneficiosos que cuando es con alguien atípico. Sin embargo, la *calidad del contacto*, en contra de lo esperado, como propuso Allport, 1954, no ha sido significativa en el contexto analizado. Los autores han utilizado una medida de *infracomunicación* (Leyens *et al.*, 2000) donde el contacto también ha podido predecir tal variable. Como hemos comentado anteriormente, la *infracomunicación*, es la creencia de que los demás individuos del exogrupo son ‘menos humanos’ y no poseen la habilidad para acceder a las emociones específicamente humanas (Gaunt, Leyens y Demoulin, 2002; Leyens *et al.*, 2001; Paladino *et al.*, 2002).

Es indudable que el contacto es muy importante, pero el contacto superficial, como en las relaciones de vecindario o en la escuela, no garantiza que los grupos se entiendan (Stephan, Renfro y Stephan, 2004). Para que el contacto intergrupar no active los estereotipos y sesgos preexistentes, es necesario que reúna una serie de condiciones indispensables, según propuso Allport (1954) y así lo atestiguan una serie de investigaciones posteriores. Las condiciones de contacto óptimo son las que se describen a continuación:

- A. Apoyo institucional y social hacia la integración.
- B. Alto potencial de relación
- C. Los participantes deben tener estatus de igualdad
- D. Cooperación intergrupar

**A. Apoyo institucional y social hacia la integración**

Muchos avances sociales han sido logrados a partir de una legislación contundente respecto a los derechos humanos. Cuando las autoridades encargadas de la justicia, bien como las administraciones públicas adoptan suyas las leyes para la integración y la no discriminación, además del ejemplo, están creando las condiciones idóneas para crear un clima social hacia el cambio de actitudes. Aunque sea solamente por no ser sancionadas, las personas deciden acatar la norma, mientras esta va empezando a interiorizarse (Moskowitz, Salomón y Taylor, 2000; Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

En Australia, un gran movimiento político pidió una ‘disculpa nacional’ para los aborígenes australianos por los malos tratos, en particular con referencia a las

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Generaciones Robadas (niños y niñas aborígenes que fueron sustraídos por el gobierno hasta los años 70). La disculpa nacional, un gesto público del Gobierno al reconocer los errores cometidos, ha sido publicada en 2008, debido a una gran presión pública. Barlow, Louis y Ferry (2009) han comprobado como, en 2006, quien se identificaba como perteneciente a la mayoría blanca, percibía un mayor rechazo hacia la minoría aborígen y expresaba un menor apoyo hacia la ‘disculpa nacional’. Sin embargo, con este cambio social, sobre todo de las normas, ha habido un cambio tanto en las actitudes como en la asociación de la identificación social. Así, por ejemplo, ser blanco ahora se asocia con disculpas y apoyo a los derechos aborígenes.

En España, nos sobran ejemplos de las situaciones de integración de los alumnos con necesidades especiales en las aulas normales. Se ha comprobado que, a largo plazo, la experiencia de convivir en situaciones de contacto, especialmente la académica, conlleva a una mayor aceptación social con consecuencias futuras en el empleo y la convivencia en general.

#### **B. Alto potencial de relación**


El contacto intergrupar debe ser lo suficientemente frecuente, duradero y con la proximidad adecuada, a fin de promover un relacionamiento significativo y favorable, es decir, debe tener un alto potencial de relación, de persona a persona, como propuso Cook (1978).

Este contacto va a propiciar la información necesaria para la identificación de similitudes entre los grupos, despertando sentimientos afectivos positivos como la simpatía, lo que puede favorecer la creación de contradicciones con los estereotipos negativos hacia el exogrupo, lo que sería un primer paso hacia la revisión de las creencias (Brown, 1998, Brown, et al., 2007). Por ejemplo, los adolescentes que han

tenido contacto personal con musulmanes, comparados con los que no lo han tenido, son más propensos a creer que muchos musulmanes quieren la paz y aceptan las personas con otras creencias religiosas (Gallup, 2003). El contacto personal también proporciona el hacer amigos, y personas con amigos de otros grupos pueden tener actitudes más favorables hacia ellos (Pettigrew y Tropp, 2006; Cameron, *et al.*, 2006).

La proximidad del contacto y la reducción del prejuicio fue objeto de una investigación pionera realizada por Stephan y Rosenfield (1978) en una escuela elemental de Estados Unidos, con niños blancos y niños mejicanos estadounidenses. En este estudio longitudinal, se halló que el mejor predictor único del cambio de actitud positiva fue el incremento en la frecuencia de contacto interétnico. Estudios posteriores también corroboran la idea de que el conocimiento tiene una asociación positiva con el contacto y ambos, a su vez, con actitudes intergrupales más favorables (Stephan y Stephan, 1984, Pettigrew, 1997; Cross y Rosenthal, 1999; Brown, *et. al*, 2007; van Dick *et al.*, 2004).

En esta dirección, más recientemente, Cameron, *et al.* (2006) evaluaron una intervención derivada de la *hipótesis de contacto prolongado*, que tenía por objetivo cambiar las actitudes intergrupales de niños Británicos hacia los refugiados. El estudio (N=253), realizado con niños de 5 a 11 años, puso a prueba tres modelos de ampliación de contacto: la identidad endogrupal común, la decategorización y la identidad dual o doble identidad. De manera resumida, los tres modelos consisten en el incremento de la situación de contacto pero, como vemos seguidamente, con ciertos matices:

 El modelo de contacto basado en la *identidad endogrupal común* defiende la creación de un grupo interno "común" que incluye miembros del endogrupo y del exogrupo en una categoría superior (Gaertner, Mann, Murrell y Dovidio, 1989; Banker y Gaertner, 1998, Gardham y Brown, 2001).

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

■ A su vez, la *deategorización* como estrategia de contacto consiste en minimizar la categoría de membresía para que los miembros sean vistos en sus características individuales y no percibidos como pertenecientes a un grupo (Brewer y Millar, 1984; González y Brown, 2003).

■ El modelo de la *identidad dual o doble identidad* tiene por objetivo invocar una identidad de orden superior y al mismo tiempo fomentar la retención de sus identidades subgrupales constituyentes. Tiene una doble ventaja ya que por un lado facilita la generalización de individuo a grupo, porque algún subgrupo de relevancia se mantiene (Hewstone y Brown, 1986; Gardham y Brown, 2001) y, por otro, representa un menor coste psicológico para los grupos minoritarios que podrían temer más ser asimilados a una categoría más amplia (Gaertner y Dovidio, 2000; González y Brown, 2003).

Para poner a prueba cual de estos modelos de ampliación de contacto era más efectivo, la intervención de Cameron, *et al.* (2006) consistió en que los niños leyesen historias de amistad, basadas en estos modelos, protagonizadas tanto por miembros del endogrupo como del exogrupo. Como resultado, las actitudes del exogrupo fueron significativamente más positivas en las condiciones de contacto prolongado, en comparación con el grupo de control. Este cambio actitudinal fue mediado por la inclusión de otros miembros "en sí mismo" y la intervención basada en los supuestos del contacto prolongado de la *doble identidad o identidad dual* demostró ser el modelo más eficaz para mejorar las actitudes del exogrupo.

Por lo general, las intervenciones son eventos aislados y limitados en el tiempo, y la investigación indica que las más exitosas intervenciones ocurren durante un largo período de tiempo (Aboud y Fenwick, 1999). Así, una vez más, vemos que es el



contexto escolar el lugar ideal para que las intervenciones dirigidas al cambio actitudinal y la reducción del prejuicio ocurran.

Desde la *Teoría Integrada de la Amenaza*, Aberson y Gaffney (2008) definen el contacto positivo como aquél imbuido de aspectos placenteros por la amistad, por ejemplo, la proximidad y la intimidad. Asimismo, a través del meta-análisis se ha observado el valor de las experiencias de contacto positivas hallando consistentes relaciones entre el contacto exogrupal y actitudes más positivas hacia el exogrupo (Pettigrew y Tropp, 2006). Además existe considerable evidencia de que el contacto positivo puede reducir la ansiedad intergrupal (p. e., Aberson y Haag, 2007; Brown, Maras, Masser, Vivian, y Hewstone, 2001; Paolini, Hewstone, Cairns, y Voci, 2004; Plant y Devine, 2003; Voci y Hewstone, 2003).

Sin duda, tanto para generar contactos positivos como para combatir el prejuicio, se torna imprescindible el dominio de habilidades sociales. Se trata de un concepto que engloba destrezas específicas, a través de procesos cognitivos, emocionales, comunicativos y conductuales, aplicables en distintas situaciones de intercambio social para realizar conductas eficaces y gratificantes en las relaciones con los demás (López *et al.* 2010; Vaello, 2005). Así, lo que uno piensa, siente, dice o hace, conforman una red de influencias mutuas que generan relaciones satisfactorias o no. Por lo tanto, como ha advertido Vaello (2005), detectar y regular los pensamientos y emociones es vital para incidir en las conductas poco adecuadas, a la vez que es necesario analizar las conductas y procesos comunicativos para descubrir qué pensamientos y sentimientos se esconden detrás. El entrenamiento pues, de las habilidades sociales genera un círculo de satisfacción y un aumento de la frecuencia de conductas interpersonales que, a su vez, sirve de entrenamiento hasta la mecanización de las estrategias y la consolidación de hábitos de conducta.

Para finalizar, también la percepción de que las experiencias de contacto con otras culturas sea personalmente importante es algo que correlaciona con las actitudes y,

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

por lo tanto, contribuye en la reducción del prejuicio tal como lo confirma la investigación de van Dick *et al.* 2004 respecto a la *importancia percibida de contacto*. En los estudios realizados, los autores averiguaron que el contacto intergrupar puede ser percibido como importante si el encuentro es necesario para el alcance de una meta, que puede ser algo material o que favorece el crecimiento personal (p. e. la ampliación de horizontes). Los contactos que son relevantes para las metas individuales y son considerados como positivos son aquellos que son fuertes y relevantes para la autoestima. Así, los miembros de los grupos que evalúan el contacto como algo importante, pueden ser menos propensos a los prejuicios que los sujetos que no lo valoran (van Dick *et al.* 2004).

En nuestra investigación, nosotros pretendemos confirmar la hipótesis de que las experiencias de contacto intergrupar, el valor concedido a este tipo de contacto, el conocimiento intercultural y las habilidades sociales son factores que intervienen en las actitudes, y por lo tanto pueden ser objeto de intervención en las aulas para la reducción del prejuicio.

#### **C. Los participantes deben tener estatus de igualdad**

La igualdad de estatus asegura la nulidad del sentimiento de superioridad que hay entre el endogrupo y el exogrupo, ya que muchas veces este sentimiento está basado en la diferencia de competencia de la capacidad para realizar distintas tareas. Esto fue demostrado en un estudio realizado por Blanchard, Weigel y Cook (1975), donde los sujetos demostraban más simpatía hacia los compañeros negros cuando su equipo tenía éxito, que cuando no. Además, esta simpatía era mayor cuando la competencia percibida del sujeto era igual o mejor que el sujeto. Así, cuando los miembros del grupo subordinado logran participar en igualdad de estatus con los miembros del grupo dominante, los sentimientos de superioridad de éstos últimos son contrarrestados por la

igual capacidad de realización de las tareas, por lo que las creencias prejuiciosas se verán afectadas por la evidente capacidad de actuación (Kenrick, Neuberg y Cialdini, 2007).

#### **D. Cooperación intergrupala**

La cooperación en las tareas es la gran aliada del cambio actitudinal. La búsqueda de metas en común permite la unión de los miembros de un equipo, ayunando esfuerzos para alcanzar el objetivo (Sherif *et al.*, 1961/1988; Cross y Rosenthal, 1999; Brown, 1998; Brown, *et al.*, 2007; Díaz-Aguado, 2003). Tal interdependencia permite que surjan sentimientos de amistad y tolerancia, al mismo tiempo que proporciona una reducción del sesgo endogrupal. Sin embargo, como advirtió Brown (1998), para optimizar el resultado del esfuerzo cooperativo y la incidencia en el cambio actitudinal es necesario tener éxito en la tarea. Además, según varios estudios realizados, la simpatía hacia los miembros del exogrupo siempre es mayor cuando ha habido éxito en la tarea cooperativa que se ha hecho conjuntamente (Cross y Rosenthal, 1999; Brown, *et al.*, 2007) y resultará más fácil incluir a los ‘otros’ dentro del concepto de ‘nosotros’ (Nier, *et al.*, 2001).

Sin embargo, investigaciones realizadas por Shelton y Richeson (2005) revelan que tanto blancos como negros estadounidenses desean comunicarse más entre sí, pero son inhibidos por su percepción de rechazo del exogrupo, lo que ellos han denominado *ignorancia pluralística* (Barlow, 2009). Otros trabajos también recientes, revelan que el impacto negativo de la percepción de rechazo influye en ambos grupos: desfavorecidos y favorecidos (Butz y Plant, 2006; Mendes, *et al.*, 2008). En una investigación con los miembros del grupo favorecido se encontró que una percepción baja del rechazo por los miembros del exogrupo desfavorecido puede mediar para resultados beneficiosos de contacto.

### Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos

Para mejorar las situaciones comunicativas interpersonales y crear relaciones de amistad, nuevamente, debemos hacer hincapié en la importancia de las *habilidades sociales*. La falta de tales habilidades afecta de forma negativa a la autoestima, provocando la ansiedad, la falta de confianza y la inhibición social, lo que genera malestar en las relaciones y un retraimiento cada vez mayor (López *et al.* 2010; Vaello, 2005).

En resumen, actualmente se considera que el prejuicio se da en una dimensión acumulativa, siendo inicialmente aversivo, traducido en sentimientos de miedo e incomodidad; posteriormente adoptando una forma simbólica o moderna, manifestando hostilidad o antipatía, con la creencia de la superioridad y la percepción de ilegitimidad de los privilegios de los grupos étnicos; y finalmente, adoptando la forma más ostentosa o antigua de racismo, con la defensa de la inferioridad genética y la discriminación abierta. Lo más característico del llamado racismo sutil o moderno es la ausencia de respuestas emocionales positivas hacia los miembros del exogrupo.

El racismo y sus diversas expresiones constituyen un aspecto inherente a la capacidad cognitiva del pensamiento humano. Los procesos cognitivos de categorización de la información suplen una necesidad de simplificar el mundo social y físico, siendo la base de la elaboración de sesgos y estereotipos. En los niños y adolescentes, el desarrollo del prejuicio se manifiesta a través de cuatro etapas de carácter universal relacionadas con el desarrollo cognitivo en crecimiento, con una tendencia a la superación según avanza la edad, aunque parecen haber indicios de que hay una cierta estabilidad y equilibrio de las ideas prejuiciosas, amenizadas por la deseabilidad social.

Estos procesos de categorización tienen como consecuencia un elevado grado de percepción de la homogeneidad del endogrupo y una progresiva percepción de

heterogeneidad del exogrupo, por lo que la diferenciación y la asimilación que conforman este proceso afectarán las percepciones, las actitudes y la discriminación conductual entre los diferentes grupos. Son de destacar los sesgos de positividad hacia los miembros del endogrupo, con la atribución de las acciones positivas a causas internas disposicionales y las acciones negativas a causas situacionales. En cambio, si se trata de un miembro del exogrupo se atribuye a factores externos la acción positiva, y a factores internos las acciones negativas.

Del proceso de asimilación derivado de la categorización, surge el estereotipo, que también está influenciado por la cultura, por las reales diferencias existentes entre los grupos y de una cierta correlación ilusoria entre los grupos y los atributos que se les asocian como designativos. Los estereotipos tienden a influir en los juicios que las personas tienen de los demás, actuando como hipótesis en búsqueda de información confirmadora de las expectativas, así como pueden resultar en profecía auto-cumplidora para la persona objetivo del prejuicio, como se ha confirmado en diversas investigaciones en contextos educativos. Sin embargo, existen factores sociales y personales que pueden actuar como protectores ante sus efectos, evitando la tendencia a confirmar las expectativas.

La tendencia de la mente humana a la categorización constituye un componente fundamental en el cambio del prejuicio, por lo que las intervenciones para su reducción deben incidir especialmente en su transformación y en la generalización de expectativas positivas sobre los diferentes grupos. Para ello, es necesario medir tanto el grado de incidencia del prejuicio sobre los grupos minoritarios, como definir el tipo de estereotipos que le nutren.

Así, en esta investigación es importante identificar las actitudes hacia la inmigración, tanto de los alumnos autóctonos como de los profesores, y la relación con ciertas variables psicosociales que puedan ser factibles de intervención, tales como la empatía, la autoestima, el conocimiento intercultural, la importancia percibida de

*Actitudes: Racismo, prejuicio y estereotipos*

contacto, las habilidades sociales y el clima de la clase, para detectar los elementos necesarios a tener en cuenta en las intervenciones psicopedagógicas y en la orientación educativa. El análisis de estos elementos junto con la puesta en práctica de las sugerencias de intervención nos permitirá crear las condiciones propicias para evitar los conflictos en el contexto educativo, hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Una vez que hemos visto el marco teórico que orienta nuestros pasos, vamos a conocer, en el próximo capítulo, el planteamiento de la investigación.

*“No nos atrevemos a muchas cosas  
porque son difíciles, pero son difíciles  
porque no nos atrevemos a hacerlas.”*

Séneca





### **3 Planteamiento de la investigación**

#### **3.1 Justificación**

El fenómeno migratorio en los últimos años ha tenido un incremento notable, tanto en Europa como en España. Aquí, la población extranjera ha pasado de 637.085 en 1998 a 5.268.762 personas en 2008, sin contar con los indocumentados (Fuente: INE, 2008). Paralelamente, percibimos un aumento del racismo asociado con el resurgir de los nacionalismos y la tendencia al fomento de políticas discriminatorias. Esa realidad nos hace plantear qué futuro esperamos generar en la perspectiva de la integración de tales colectivos.

A lo largo de la historia de países como Estados Unidos, por ejemplo, la segregación racial entre blancos y negros fue la tónica que marcó la sociedad de tal forma que todavía persiste en el seno de las relaciones sociales (Appiah, 1995, 2007; Gilroy; 2001; Hollinger, 2000). Paradójicamente en Latinoamérica, el encuentro entre las culturas blanca y negra no llegó a derivar en segregación puesto que el mestizaje ha sido, entre otros motivos, el ideal de convivencia entre estas razas (Freyre, 2002). Sin embargo, en Brasil, aunque el mestizaje tenga una eficacia simbólica y real, el prejuicio es un germen que permanece vivo en la sociedad brasileña (Grin, 2001).

## Parte II - Planteamiento de la investigación

En España, existe un preocupante proceso hacia la discriminación racial. En los datos recogidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2001) sobre las actitudes de la población, centrado en las creencias sobre el acceso desigual a recursos escasos, hay una identificación del grupo autóctono como víctimas y, por lo tanto, de los inmigrantes como amenaza, de forma que se justificaría la protección legítima de sus intereses y las prácticas discriminatorias para obtenerlos (Gimeno, 2001, CIS).

Así, en 1996, 53% pensaban que los sueldos inferiores de los trabajadores extranjeros bajaban el de los españoles y 54% que los extranjeros quitaban puestos de trabajo. Ya en 2008, ese último ítem ha subido a 54,4%. Son datos que chocan con otras entrevistas donde la sociedad se revela más tolerante, algo que deja entrever la formación del racismo sutil, racismo simbólico o moderno (Gimeno, 2001; Pajares, 1998; Van Dijk, 2008), al que ya se hizo referencia el en Capítulo 2.

Como hemos comentado anteriormente, estos porcentajes están aumentando. En los últimos estudios del CIS, en 2007 y en 2008, sobre las actitudes hacia la inmigración, vemos que, en 2007, el 45.5% de los entrevistados estaban más bien de acuerdo con que “la presencia de inmigrantes hace que disminuya la calidad de la educación”; ya en 2008, el número se eleva a un 48,9%. Otros datos revelan que, en 2008, 24% de los entrevistados opinaban que evitarían llevar a su hijo/a a un colegio donde haya muchos niños hijos de inmigrantes, y 6.9% lo rechazarían, lo que suma un total de 30,9%. El mismo porcentaje (30,9%) creen que la inmigración es negativa o muy negativa para el país.

Y al parecer, existe cierta conciencia sobre la discriminación ejercida, cuando a la pregunta: “¿Qué influye más en el trato que se da a los inmigrantes?” se obtuvo la siguiente puntuación: en primer lugar, su nacionalidad (25.7%); en

segundo lugar, su cultura (25.1%), y en tercer lugar, el color de la piel (12.0%). Por otro lado, la influencia de los medios de comunicación, al asociar inmigración con delincuencia, se refleja en las respuestas recogidas a la pregunta ¿Y qué aspecto negativo destacaría más que aporta la inmigración? El 32.5% de los entrevistados afirma que más problemas de delincuencia e inseguridad, y un 10.9%, problemas de integración y choque cultural.

No obstante, la inmigración es importante y muy necesaria para el país. Según las estimaciones, España necesitará 7.000.000 de inmigrantes en 2030 para el remozamiento demográfico porque, entre otros problemas, la tendencia al envejecimiento pondría en peligro el sistema de pensiones (Pradera, J., 2010).

Considerando esta situación y las distintas experiencias vividas respecto a la integración de los colectivos de inmigrantes, cabe preguntarse qué rumbo toma la sociedad española. Una perspectiva positiva surge a través de diversos estudios que revelan que los conflictos mayores se dan en los primeros contactos entre culturas, siendo que las formas como se producen también pueden favorecer o no a la permanencia de las creencias y prejuicios (Blanco, 1995; Brown, 1998; Bohner y Wänke, 2002; Cooper y Hazelrigg, 1988; Hamilton, Stroessner y Mackie, 1993; Pettigrew y Tropp, 2008). Algo que hace referencia a las posibilidades de cambio de actitudes en la población autóctona. Por eso, la preocupación se centra en la comunidad de Castilla y León que, a diferencia de otras comunidades del país, empieza ahora a recibir un número mayor de inmigrantes.

Más concretamente en las escuelas, como instituciones educativas y de socialización, se pretende investigar cómo se está produciendo la adaptación y qué tipo de aculturación se está desarrollando, sobretodo en niños y adolescentes latinoamericanos, marroquíes y africanos, que representan los mayores colectivos con perspectiva de rechazo, según los datos revelados por el CIS, 2007. Desde el

## Parte II - Planteamiento de la investigación

punto de vista de la población autóctona de jóvenes estudiantes, se intenta precisar cómo son las actitudes y cómo esto repercute en la integración de los alumnos inmigrantes. Por otra parte, es necesario averiguar las actitudes y el desarrollo de la actividad docente en las aulas, para obtener un diagnóstico preciso de la situación y así poder realizar las orientaciones psicopedagógicas adecuadas.

### **3.2 Objetivos**

Esta investigación tiene como objetivo principal describir el proceso de adaptación del alumnado inmigrante y cómo la escuela puede promover una real integración, clarificando elementos que puedan servir al posterior diseño de un plan de prevención para fomentar la tolerancia, dado que el contexto educativo es el lugar por excelencia de la promoción del desarrollo personal y social de los individuos. Este objetivo general se concreta en otros de carácter más específico:

- Identificar las actitudes de los alumnos de primaria y secundaria de Castilla y León hacia los alumnos inmigrantes.
- Identificar las principales estrategias de identidad étnica y aculturación así como otras variables psicosociales de adaptación de los distintos grupos de alumnos inmigrantes procedentes de Latinoamérica, Países del Magreb y África Central, Países del Este y Europa, y Orientales.
- Establecer relaciones con las estrategias y variables que se asocian a la mejor aceptación para el grupo de alumnos autóctonos.
- Identificar las variables útiles para la intervención educativa que faciliten la integración de los alumnos inmigrantes.

- Identificar los sentimientos y creencias de los profesores hacia la inmigración, que interfieren en su práctica.
- Obtener información sobre las relaciones que se producen tanto en el contexto del aula como familiar, a través de los tutores, y la percepción que tienen del proceso adaptativo de los alumnos inmigrantes.
- Describir orientaciones para la intervención educativa en programas de prevención de actitudes negativas, creencias o prejuicios hacia la inmigración, así como para la integración de los inmigrantes, a través de la tolerancia, el dialogo y la solidaridad en las escuelas.

### **3.3 Estructura de la investigación**

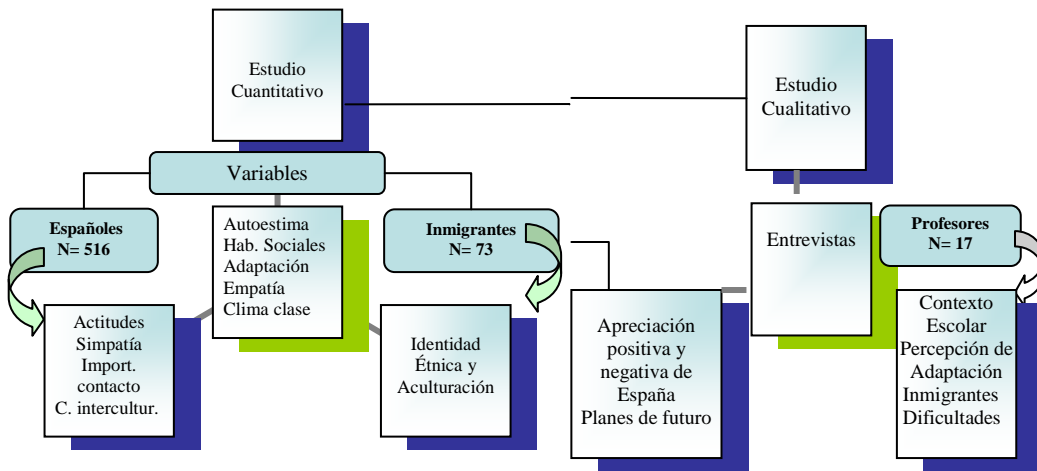
Esta investigación necesita el apoyo, de manera complementaria, de dos tipos de estudios: cuantitativo y cualitativo, ya que existen aspectos que pueden resultar sesgados si se utiliza sólo un tipo de análisis. Así, se intenta que la investigación pueda resultar lo más completa posible, ya que se trata de un tema complejo que requiere del estudio de múltiples variables pero se sabe que estará limitada a la disponibilidad de los datos obtenidos con las muestras.

Para comprender mejor el planteamiento general veamos el siguiente cuadro donde se especifican los diferentes estudios cuantitativo y cualitativo con las distintas muestras.

*Parte II - Planteamiento de la investigación*

Cuadro 5

*Estructura de la Investigación con las variables principales*



A lo largo de este capítulo detallamos el planteamiento de los distintos tipos de estudio, donde se describen las variables, el diseño y las hipótesis generales. En primer lugar, vemos el estudio cuantitativo y posteriormente, el cualitativo.

### **3.4 Planteamiento del estudio cuantitativo**

#### **3.4.1 Variables**

##### ***3.4.1.1 Variable Criterio: Adaptación personal y social***

Esta variable se define como el proceso referente a las actitudes y comportamiento de las personas como consecuencia del intento de hacer frente a los cambios producidos en el entorno (Taft, 1985). En concreto, en la etapa de la adolescencia, el comportamiento adaptativo implica la aceptación del aspecto físico, la consecución de su independencia emocional respecto a los padres, y una ajustada relación con los compañeros y demás personas del entorno social en que vive.

La importancia de esta variable en este estudio está en la necesidad de averiguar como es la adaptación que los alumnos inmigrantes están desarrollando y la posibilidad de aceptación de la nueva sociedad. En relación a los alumnos autóctonos, cabe esperar que la sociedad donde viven sea capaz de proporcionar una ajustada adaptación y en consecuencia los individuos puedan actuar de forma satisfactoria hacia los demás, sobre todo en la acogida de los foráneos. El instrumento de medida es la escala I.A.C.: Inventario de Adaptación de Conducta (De la Cruz y Cordero, 1981) que evalúa cuatro factores de la adaptación: personal, familiar, social y escolar. Incluye 59 frases con tres opciones: “Sí”, “No” o “Tengo dudas” (Anexo 1, Parte B, pág. 6 a 7).

### **3.4.1.2 Variables de los alumnos autóctonos**

**Variable predictora:** Actitudes hacia los alumnos inmigrantes.

Siendo las actitudes, el conjunto de sentimientos y creencias que predisponen a una persona para que responda de una forma determinada ante personas, objetos y acontecimientos, en nuestro caso, hacia los alumnos inmigrantes. Se aplica una escala de actitudes elaborada y validada en un estudio piloto por esta autora. Se ha considerado las tres componentes de esta variable para identificar las actitudes favorables o desfavorables hacia el alumnado inmigrante: **cognitiva** (creencias), **afectiva** (sentimientos) y **conductual** (intención) inicialmente reflejados en 64 ítems tipo Likert (Anexo 1). Además, los ítems engloban ciertos aspectos diferenciadores de las actitudes hacia los inmigrantes agrupados en dimensiones que se describen brevemente:

✿ **Etnia/ Cultura:** las diferencias culturales, asociadas al grupo étnico, son objeto de prejuicios cuando sirven como argumentos de diferenciación entre grupos, sobre todo para justificar una situación de desigualdad social. El tono de la piel supone una diferenciación importante en nuestro contexto mayoritariamente “blanco”. Es asociado a veces como “sucio” o “feo”, y siendo un factor bastante visible, determina de entrada muchas relaciones sociales.

✿ **Clase social:** suele identificarse como sinónimo de bienestar, calidad de vida y apoyo familiar. La ausencia de estos elementos se asocian a conductas disruptivas (delincuencia, violencia, robos, agresividad...)

✿ **Éxito-fracaso escolar:** en el contexto escolar constituye un elemento de fuerte diferenciación entre los alumnos, debido a un alto grado de competitividad unido a la atención y refuerzo positivo que proporcionan los profesores, en general y predominantemente a los alumnos con éxito.



✿ **Procedencia:** Ciertos grupos no poseen una identidad étnica visible o definida, siendo la procedencia geográfica (región, país o continente) la forma utilizada de categorización de los individuos, lo que puede asociarse al etnocentrismo y/o nacionalismo.

✿ **Religión:** el sentimiento religioso está asociado a ciertas conductas extremistas y sirve de elemento diferenciador frente a la religión católica, siendo en nuestro contexto la del grupo mayoritario. Se suele confundir con la etnia y la cultura, en referencia clara a los individuos procedentes del Magreb y resto de África, definidos como “musulmanes”.

✿ **Tolerancia activa:** concepto que va más allá de la cuestión pasiva del respeto sino que implica una aceptación activa y la voluntad de conocer mejor la otra cultura, así como la conciencia del enriquecimiento mutuo que produce la diversidad.

✿ **Lengua:** el dominio de la lengua del país receptor suele ser un indicador usado por los autóctonos del grado de integración de los foráneos, y también puede justificar la ausencia de relación con el individuo o grupo. Aunque sea una diferencia real cuando llega el alumno inmigrante, con el posterior dominio del idioma ese argumento es injustificado.

✿ **Competencia por bienes escasos:** Muchas actitudes prejuiciosas se basan en la percepción subjetiva de la competencia que ejercen los inmigrantes en el reparto de los bienes escasos para la población autóctona, como pueden ser el trabajo, la vivienda y el acceso a los servicios sanitarios y educativos (Gimeno, L. 2001).

#### **3.4.1.3 Validación de la escala de Actitudes a través de estudio piloto**

De la aplicación con la muestra piloto de 60 alumnos españoles con edades comprendidas entre 14 y 18 años, los resultados obtenidos permitieron alcanzar en la escala de actitudes un índice de fiabilidad con el coeficiente *alfa* de Cronbach  $\alpha = 0,96$  (64 ítems). En la posterior depuración y reducción de ítems para ampliar la fiabilidad, se obtuvo una escala de 19 ítems con  $\alpha = 0,91$  (ítems 1 a 10 y 18 al 27, se excluyó el ítem 24 posteriormente, por presentar una correlación negativa). Esto quiere decir que la escala tiene una buena consistencia interna (Anexo 1).

Además de estas variables principales, creemos que existe un conjunto de variables que influyen la aculturación y la identidad étnica y por lo tanto se relacionan directamente con la integración de los colectivos de niños inmigrantes, en especial, parece relevante analizar las siguientes variables que se detallan:

#### **3.4.1.4 Otras variables predictoras de los alumnos autóctonos**


a. Variables sociodemográficas: Edad, sexo, religión (datos declarados por cada sujeto al empezar el cuestionario - Anexo 1).


b. Grado de conocimiento de otras culturas Esta variable supone un acercamiento o no hacia lo desconocido, un descubrimiento de “los otros”. El conocimiento de otras culturas puede permitir una comprensión mayor hacia los demás y su forma de actuar, lo que puede suponer tanto una mayor aceptación como una necesidad de establecer relaciones para profundizar tal conocimiento (Díaz y Baraja, 1992). Se mide a través del uso de los medios por los cuales se obtiene tal conocimiento como uso de libros, periódicos, televisión, teatro, cine, música; también por los viajes realizados y/o relaciones con personas extranjeras: (ítems de elección opcional – pág. 4, Anexo 1).

c. *Variables de personalidad:*

- Autoconcepto: entendido como una descripción de uno mismo basado en rasgos o características que en cada edad se consideran más relevantes. Incluye aspectos afectivos (autoestima) y cognitivos (identidad, sentido de control, sentido de dirección y sentido de competencia. El autoconcepto o autoestima se evaluará mediante la escala de Heatherton y Polivy (1990), correspondiente a los ítems 28 a 47, Anexo 1 (españoles).

d. *Variables afectivas:*

 Grado de empatía: o capacidad para ponernos en el lugar del otro, comprendiendo su situación y sintonizando emocionalmente con sus sentimientos. Será evaluado mediante la adaptación al español realizada por López, F. (1994) de Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis, 1980 que mide en tres dimensiones esenciales: empatía negativa, afectiva y cognitiva (ítems 48 a 68, Anexo 1)

 Simpatía hacia la inmigración: el grado de simpatía está reflejado en un solo ítem negativo (nº 11, tipo Likert): *La gente que no ha nacido en España debería ser devuelta a su país de origen* (van Dick et al., 2004).

e. *Habilidades sociales*: es la capacidad de adaptación a las pautas de conducta sociales y como medio para propiciar la interacción en las relaciones sociales entre grupos de personas. Se evaluará mediante la escala de comportamiento asertivo para niños - CABS (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987- Anexo 1, parte B, pág 7 a 12: ítems de selección múltiple).

f. *Importancia percibida de contacto intergrupala*: La importancia percibida del contacto es una variable capaz de predecir el valor y el significado que representa para una persona el contacto con otras culturas (van Dick et al. 2004). Además del valor en si misma, las personas pueden entender las experiencias del

## Parte II - Planteamiento de la investigación

contacto intergrupal como algo importante en la vida actual. En algunos casos, la evaluación del contacto intergrupal puede ser vista como importante si el encuentro es necesario para el alcance de una meta, que puede ser algo material o algo que contribuye para el crecimiento personal, relacionada con actitudes y valores. Se espera que las experiencias de contacto considerados significativos para los individuos pueden llegar a reducir el prejuicio. También se cree que los miembros de los grupos que evalúan el contacto como algo importante, tienen menos prejuicios que aquellos individuos que no lo consideran importante. Será utilizada la escala elaborada y aplicada en una investigación de van Dick et al. (2004), compuesta por 6 ítems con un índice de fiabilidad alfa de Cronbach  $\alpha=0,86$  (Anexo 1: ítems 12 a 17).

*g. El ambiente psicosocial o clima de clase:* El ambiente psicosocial o de aprendizaje (Anexo 1, pág. 4; ítems 1 a 31) hace referencia a las percepciones de los estudiantes sobre el clima de la clase (adaptado de MCI, Fraser, Anderson y Walberg, 1982). Las subescalas están definidas del siguiente modo:

1. Cohesividad. Grado de desarrollo de un sentimiento de intimidad como resultado de la interacción entre alumnos ( $\alpha=0,63$ ).
2. Fricción: Grado de desacuerdo, tensión y antagonismo en clase ( $\alpha=0,68$ ).
3. Satisfacción: Grado en que a los alumnos les gusta la clase ( $\alpha=0,76$ ).
4. Competitividad: Nivel en el que los alumnos perciben un clima de competición en clase ( $\alpha=0,72$ ).
5. Dificultad: Grado de dificultad que los alumnos perciben en las actividades ( $\alpha=0,58$ ).

### 3.4.1.5 Variables de los alumnos inmigrantes

**Variable Criterio:** Tipos de Aculturación e Identidad Étnica.

Según se ha definido anteriormente en el Capítulo 1, la aculturación es un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos (actitudes, comportamientos) que ocurren en los individuos por el encuentro con otras culturas. A su vez, la identidad étnica, es el proceso de socialización por el cual los individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo.

Se pretende analizar como la escuela promueve los distintos tipos de aculturación, en especial, si favorece el mantenimiento de la identidad y la búsqueda de contacto de los alumnos inmigrantes, o sea, su **integración**. Para ello se ha utilizado el Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación de Cabrera y cols., 2000 (Anexo 2), cuyos índices de fiabilidad de Identidad Étnica y Aculturación, son, respectivamente,  $\alpha=0,86$  y  $\alpha=0,70$ . Las puntuaciones de cada sujeto, obtenidas en las dimensiones de ambas variables (identidad y aculturación) tienden a convergir hacia uno de los cuadrantes representados en la Figura 4 de los perfiles: integración, etnocentrismo, desintegración y asimilación (véase un ejemplo de corrección en el Anexo 4).

Los perfiles de *Aculturación e Identidad Étnica* (adaptados del Modelo Bidimensional de Aculturación de Berry, detallado en el Capítulo 1) son cuatro procesos de adaptación cuya importancia reside en el hecho de que reflejan cómo los alumnos inmigrantes están vivenciando el contacto con la nueva cultura:

Parte II - Planteamiento de la investigación

✚ **Integración** (mantenimiento de la identidad y búsqueda de contacto). Existe una integridad cultural y una cooperación entre los grupos étnicos en la sociedad.

✚ **Etnocentrismo** (mantenimiento de la identidad con no búsqueda de contacto). No existe una relación positiva con la sociedad receptora y se mantienen la identidad étnica y las propias tradiciones.

✚ **Desintegración** (no mantenimiento de la identidad ni búsqueda de contacto). Se caracteriza por el retraimiento y la distancia con respecto a la sociedad de acogida, por la alienación, la pérdida de identidad y el estrés psicológico, con la consecuente pérdida de la cultura originaria.

✚ **Asimilación** (no mantenimiento de la identidad junto con búsqueda de contacto). Implica renunciar a la propia identidad cultural para adquirir la identidad cultural dominante.

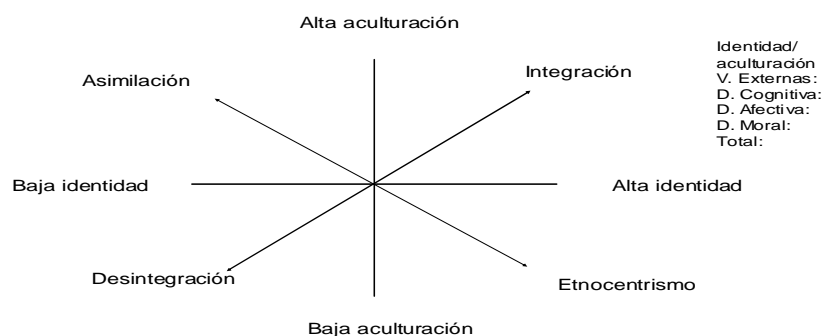


Figura 6: Ejes que conforman los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica

### **3.4.1.6 Otras variables de los alumnos inmigrantes**

a. *Variables sociodemográficas:* Edad, sexo, religión, procedencia. Datos recogidos en los datos de identificación del Cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica (Anexo 2).

b. *Dominio de la lengua española:* el idioma, como factor que dificulta la comunicación, puede ser usado para justificar la ausencia de relación con el individuo o grupo y suele provocar la asociación con dificultades en el aprendizaje y/o bajo rendimiento. Un factor importante, pero sólo con relación a los inmigrantes cuya lengua materna sea distinta al español. Nivel declarado por el sujeto antes de empezar la entrevista.

c. *Experiencia educativa en el país de origen:* un factor importante ya que puede condicionar las experiencias de éxito o fracaso académico en la sociedad de acogida. Dato obtenido a través de declaración de los sujetos al rellenar los datos de identificación al principio del Cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica (Anexo 3).

d. *Variables de personalidad: Autoconcepto.* Entendido como una descripción de uno mismo basado en rasgos o características que en cada edad se consideran más relevantes. Incluye aspectos afectivos (autoestima) y cognitivos (identidad, sentido de control, sentido de dirección y sentido de competencia). El autoconcepto o autoestima se evaluará mediante la escala de Heatherton y Polivy (1990) - Anexo 2, parte B, pág 7 a 12 (ítems de selección múltiple).

e. *Variables afectivas: Grado de empatía.* Será evaluada mediante la adaptación al español realizada por López, F., *et al.* (1994) de Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis, 1980 que mide en tres dimensiones esenciales: empatía negativa, afectiva y cognitiva (ítems 21 a 41, Anexo 2).

## Parte II - Planteamiento de la investigación


f. *Habilidades sociales*. Se evalúa mediante la escala de comportamiento asertivo- CABS (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987- Anexo 2, parte B, pág. 7 a 12).


g. *El ambiente psicosocial o clima de clase*: El ambiente psicosocial o de aprendizaje (Anexo 2, pág. 2) hace referencia a las percepciones de los estudiantes sobre el clima de la clase (adaptado de MCI, Fraser, Anderson y Walberg, 1982). Las subescalas están definidas del siguiente modo:

1. Cohesividad. Grado de desarrollo de un sentimiento de intimidad como resultado de la interacción entre alumnos ( $\alpha= 0,63$ ).
2. Fricción: Grado de desacuerdo, tensión y antagonismo en clase ( $\alpha= 0,68$ ).
3. Satisfacción: Grado en que a los alumnos les gusta la clase ( $\alpha= 0,76$ ).
4. Competitividad: Nivel en el que los alumnos perciben un clima de competición en clase ( $\alpha= 0,72$ ).
5. Dificultad: Grado de dificultad que los alumnos perciben en las actividades ( $\alpha= 0,58$ ).

Las variables que siguen a continuación corresponden al estudio cualitativo\* y en aquél apartado se detallan, pero aquí se presentan para dar una idea general y la vez complementaria de la investigación. También es importante incluirlas aquí para comprender las hipótesis descritas en el apartado **3.4.2**.



 *Apreciación positiva y negativa del país de acogida\**: Se evalúa mediante entrevista con las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que más te gusta de aquí? ¿Qué es lo que menos te gusta de aquí? (Anexo 3)

 *Proyecto de futuro\**: Se evalúa mediante entrevista con las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que pretendes hacer en el futuro? ¿Quieres quedarte? ¿Te gustaría volver a tu país? (Anexo 3)

#### **3.4.1.7 Variables del contexto escolar\***

*a. Actitudes del profesor hacia la inmigración\**: creencias relacionadas a como el profesor percibe la diversidad en el aula. Se evalúa mediante entrevista (Anexo 5).

*b. Percepción de la adaptación de los alumnos inmigrantes\**: como el profesor percibe el proceso adaptativo que están vivenciando los alumnos inmigrantes y su interacción con los demás compañeros de clase. Se evalúa mediante entrevista (Anexo 5).

*c. Apoyo para el aprendizaje del español\**: averiguar si la escuela ofrece clases de apoyo para el aprendizaje de español.

### **3.4.2 Hipótesis**

Como hemos comentado, dada la complejidad del proceso de integración, esta investigación pretende recoger los aspectos más importantes relacionados con el contexto escolar, y por lo tanto, se sirve, tanto de datos cuantitativos como cualitativos para contrastar estas hipótesis:

**H1-** Las actitudes de los alumnos españoles hacia la inmigración se relacionan de forma positiva con algunas variables psicosociales (*habilidades sociales, empatía, autoestima, adaptación personal y social, importancia percibida de contacto, conocimiento intercultural y clima psicosocial*) y variables demográficas (*género, edad, religión*).

**H2-** Las estrategias de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes, y en especial, la *integración*, se relacionan de forma positiva con algunas variables psicosociales (*autoestima, habilidades sociales, empatía, adaptación personal y social, y clima social*) y variables demográficas (*edad, religión, procedencia, tiempo de permanencia en España y tipo de Centro*).

**H3-** Algunas variables psicosociales (*autoestima, habilidades sociales, adaptación personal y social, empatía y clima de clase*) presentan diferencias en cuanto a la procedencia de la población de las muestras de inmigrantes y españoles.

**H4-** Las percepciones positivas y negativas (esta última, de forma inversa) del país receptor, por parte de los alumnos inmigrantes, así como sus expectativas de futuro positivas, se relacionan con la *Integración*.

**H5-** La *actitud hacia la diversidad* de los profesores es positiva, mantienen percepciones de la adaptación de los alumnos inmigrantes que se ajustan a las estrategias de aculturación de los mismos e interactúan ante tales estrategias en

coordinación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas necesidades de los diferentes grupos de alumnos.

### **3.4.3 Metodología**

#### **3.4.3.1. Sujetos**

Dadas las características de la investigación, se ha intentado reunir el mayor número posible de alumnado foráneo, siendo que la Comunidad de Castilla y León presenta escasa población inmigrante, por su baja actividad industrial y agraria, si comparamos con otras Comunidades de España. No obstante, la muestra obtenida constituye prácticamente la totalidad de alumnos inmigrantes adolescentes presentes en la provincia de Salamanca en la fecha de realización de este estudio (Curso 2005-2006), por lo que posiblemente sea la más amplia y representativa que podríamos haber tomado.

La muestra ha sido seleccionada a partir de contacto telefónico con los Centros que tenían el mayor número de inmigrantes por aula (entre 2 y 5), donde se les explicaba el objetivo de la investigación y se les invitaba a participar del estudio. Por ejemplo, si en un aula había dos o tres inmigrantes, tanto ellos como sus compañeros pasarían a formar parte de la muestra, preferentemente los alumnos mayores de 12 años, ya que los cuestionarios, tanto en comprensión como en los parámetros, estaban dirigidos al periodo de la adolescencia.

Así, los sujetos fueron seleccionados a partir de los Centros cuyos Cursos contaban con el mayor número de alumnado inmigrante en Salamanca y provincia, en un total de 12 Centros, siendo 10 Institutos de Secundaria y un Centro de Primaria. A partir de los datos obtenidos se ha formado dos muestras, una con alumnos autóctonos (N1= 516) y otra con alumnos inmigrantes (N2= 73)

Parte II - Planteamiento de la investigación

en un total de 589 alumnos adolescentes de ambos sexos (314 mujeres: 53,3% y 275 varones: 46,7%). Los jóvenes participantes constituyen mayoritariamente los de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO; hay dos grupos de 6º de Primaria y dos grupos de Bachiller, con edades comprendidas entre 11 y 19 años (Tabla 3.1):

Tabla 3.1

*Distribución por edad de los alumnos participantes.*

	Edad/Años	Frecuencia	Porcentaje	P.acumulado
Válidos	11	47	8,0	8,0
	12	112	19,0	27,0
	13	105	17,8	44,8
	14	117	19,9	64,7
	15	103	17,5	82,2
	16	63	10,7	92,9
	17	25	4,2	97,1
	18	12	2,0	99,2
	19	5	,8	100,0
	Total	589	100,0	

Parte II- Planteamiento de la investigación

Como podemos observar en la Tabla 3.1, el 50% de los alumnos tiene más de 14 años; el 25% tiene entre 11 y 12; siendo la media de 13 años y la menor parte, entre 16 y 19 años.

Tabla 3.2

*Distribución de los alumnos por Centro.*

Centro	Frecuencia	Porcentaje	P.acumulado
Mateo Hernández	132	22,4	22,4
García Bernalt	95	16,1	38,5
Torres Villarroel	39	6,6	45,2
Fernando de Rojas	73	12,4	57,6
Torrente Ballester	55	9,3	66,9
Lucía de Medrano	64	10,9	77,8
Gran Capitán	15	2,5	80,3
Amor de Dios	68	11,5	91,9
Leonardo da Vinci	16	2,7	94,6
Tierra de C. Rodrigo	12	2,0	96,6
Fray Diego Tadeo	20	3,4	100,0
Total	589	100,0	

## Parte II - Planteamiento de la investigación

La Tabla 3.2 nos indica que el Centro con mayor número de alumnos es el Mateo Hernández, seguido del García Bernalt. Los centros sombreados corresponden a la provincia de Salamanca; el Leonardo da Vinci, pertenece a Alba de Tormes; los otros dos son de Ciudad Rodrigo. En la Tabla 3.3 podemos apreciar como se distribuye la muestra según la procedencia de los alumnos.

Tabla 3.3

*Distribución de los alumnos según la procedencia,( incluyendo nacionales)*

Procedencia	Frecuencia	Porcentaje	P. válido
Latinoamérica	35	5,9	47,9
Magreb y África C.	10	1,7	13,7
Países del Este y Eur.	20	3,4	27,4
Oriente	8	1,4	11,0
Total inmigrantes	73	12,4	100,0
Total españoles	516	87,6	
Total alumnos	589	100,0	

En la tabla anterior observamos que la población más representativa de inmigrantes procede de Latinoamérica (5,9%), seguido de los de Países del Este y Europeos (3,4%), después los procedentes de Marruecos y África Central (1,7%) y por último, los de Oriente (China e India, 1,4%). Los alumnos españoles representan el 87,6% de la muestra total.

### **3.4.3.2. Instrumentos**

Las variables fueron incluidas en dos cuestionarios, uno dirigido a los autóctonos y otro a los inmigrantes. Cada cuestionario está formado por dos partes, A y B (Anexo 1).

#### Instrumentos que componen la parte A:

○ *Escala de actitudes hacia la inmigración* (ítems 1 a 10 y 18 al 27; se excluyó el ítem 24).

○ *Escala de importancia percibida de contacto intergrupala*. (ítems 12 a 17).

○ *Simpatía hacia la inmigración* (ítem nº 11).

○ *Escala de Autoconcepto* (ítems 28 a 47).

○ *Escala de empatía negativa, afectiva y cognitiva* (ítems 48 a 68).

○ *Medios de adquisición de conocimiento intercultural*. Ítems de opción múltiple: viajes, lecturas, cine, televisión, relaciones con personas de otros países...

○ *Escala de Clima psicosocial* (ítems 1 a 35, p. 4 y 5 )

## Parte II - Planteamiento de la investigación

### Instrumentos que componen la parte B:

- *Escala de Adaptación Personal y Social* (59 ítems dicotómicos: sí, no, “tengo dudas”).
- *Test de Habilidades Sociales- CABS* (ítems 1 a 27).

Para los alumnos inmigrantes el cuestionario (Anexo 2) era similar a lo que acabamos de describir para los españoles pero no incluía:

- La escala de Actitudes;
- El ítem 11 correspondiente a la variable *simpatía hacia la inmigración*;
- Los ítems sobre los medios de adquisición de conocimiento intercultural y,
- La escala de Importancia Percibida de Contacto.

Además, los alumnos inmigrantes contestaban, en una cita posterior, a un cuestionario específico sobre Aculturación e Identidad étnica y a una entrevista (Anexo 3) que forman parte del estudio cualitativo y en aquél apartado se detallan.

### **3.4.3.3 Procedimiento**

Los Centros seleccionados fueron invitados a participar en el estudio después de conocer los objetivos de la investigación. Solamente un centro no quiso colaborar argumentando que no había ningún problema de convivencia o



integración entre sus alumnos. También se solicitó el permiso de los padres de los alumnos inmigrantes para la contestación del cuestionario específico para ellos. Todos los padres consintieron al firmar una carta donde se les explicaba el objetivo, el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Los cuestionarios fueron divididos en dos partes y aplicados en dos sesiones, generalmente en la hora de tutoría, en las aulas ordinarias y para ambas muestras (inmigrantes y autóctonos). Esto tenía una doble finalidad, por un lado, evitar el cansancio en su realización y por otro, favorecer a los alumnos con dificultades en el idioma. Aún así, algunos alumnos inmigrantes recibieron ayuda en la lectura y explicación de los términos a través del tutor, de la profesora de español o de esta autora. En algunas ocasiones fueron necesarias varias visitas a los alumnos inmigrantes, aprovechando las clases de apoyo al aprendizaje del español, según la dificultad que tuviesen en comprender el cuestionario.

La entrevista (cualitativa) que luego explicaremos y el cuestionario específico eran contestados en horario y lugar distinto, pero dentro del propio Centro, generalmente en la sala del Servicio de Orientación. Sin embargo, para el cumplimiento del cuestionario, algunas entrevistas tuvieron que realizarse fuera del horario escolar, lo que ha supuesto un doble esfuerzo de colaboración de este alumnado.

#### **3.4.3.4 Diseño**

Esta investigación, dada las características de las variables que se pretenden medir, adopta un diseño correlacional, casi-experimental, por lo tanto no se trata de establecer relaciones de causa-efecto entre las variables, sino análisis de asociación o covariación. El cálculo estadístico más habitual para este

## Parte II - Planteamiento de la investigación

tipo de análisis es el de comparación de medias o el de correlaciones. Sin embargo, dado el número reducido de la muestra en algunas categorías, se utilizan pruebas no paramétricas. A partir de los datos obtenidos se ha procedido al análisis estadístico con el programa SPSS (datos cuantitativos).

El análisis se ha desarrollado en dos partes, tal como se describen a continuación:

**I: Análisis Descriptivo.** Identificación de variables psicosociales relacionadas con las actitudes y los tipos de aculturación e identidad étnica-destinada a 1) averiguar las actitudes de los alumnos españoles hacia los inmigrantes, 2) identificar el proceso de aculturación e identificación étnica de los alumnos inmigrantes y 3) relacionar las distintas variables psicosociales comunes a ambas muestras.

**II: Análisis Explicativo.** Factores psicopedagógicos de la adaptación-para analizar los aspectos que influyen en las diferentes formas de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes: variables psicosociales y del contexto escolar.

Pasamos ahora a describir el estudio cualitativo con las muestras de alumnos inmigrantes y profesores o tutores.

### **3.5 Planteamiento del estudio cualitativo**

El estudio cualitativo pretende ampliar el conocimiento sobre las estrategias de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes así como averiguar cómo los profesores interactúan ante tales estrategias y en la coordinación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas necesidades de los diferentes grupos de alumnos.

Este estudio se ha realizado a la par con el estudio cuantitativo, siendo complementario tanto en información y adecuación conjunta, como en la interpretación de los datos. Si bien los datos cualitativo y cuantitativo requieren de técnicas distintas de análisis, algunos datos pueden ser corroborados y prestan así una mayor fiabilidad a las interpretaciones realizadas.

Como hemos comentado, la necesidad de recurrir a ambos tipos de estudio, tiene su justificación en la complejidad del fenómeno de la inmigración y su relación en los procesos de integración ligados al contexto escolar.

Veamos el planteamiento del estudio cualitativo con ambas muestras, empezando por los alumnos inmigrantes y posteriormente, con los profesores y/o tutores.

### **3.5.1. El estudio con los alumnos inmigrantes**

#### **3.5.1.1 Objetivos:**

- Obtener información global del proceso de adaptación;
- Averiguar dónde se aprecian aspectos, principalmente escolares, que favorecen la integración, así como dónde hay puntos de roce o choque cultural.
- Conocer cuales son las expectativas de los alumnos inmigrantes cuanto a su futuro académico, sus perspectivas de permanencia en el país o sus deseos de retorno al país de origen.
- Averiguar la posibilidad de promoción o éxito escolar que pueden obtener, además de la continuidad o no de los estudios.

#### **3.5.1.2 Metodología**

##### **✓ Sujetos y estrategia de obtención de datos:**

El estudio se realizó mediante entrevista (Anexo 3), inmediatamente después de la aplicación del Cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica, (descrito en el apartado del estudio cuantitativo), específico para los alumnos inmigrantes. La muestra de inmigrantes que han participado en la entrevista fue de 64 alumnos, del total de 73 que contestaron el cuestionario.

La pérdida de sujetos se debió por la realización de la entrevista en días posteriores a la aplicación del primer cuestionario que incluía los demás tests (HHSS, Empatía, Autoestima, Adaptación Personal y Social y Clima de Clase)

cuando algunos alumnos no se encontraban en el instituto. El seguimiento escolar se realizó por contacto vía teléfono con los Centros.

✓ **Instrumento:**

La finalidad del estudio cualitativo es obtener información sobre algunos aspectos importantes que mediatizan en la integración de los alumnos inmigrantes y que deben ser considerados en la intervención educativa, tales como:

- Aspectos que han suscitado una apreciación negativa de España;
- Aspectos que han suscitado una apreciación positiva del nuevo país, y
- Planes de futuro.

Por ello, las preguntas de la entrevista (Anexo 3) son las que se detallan:

- ¿Qué es lo que más te gusta de aquí?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de aquí?
- ¿Qué es lo que pretendes hacer en el futuro?
- ¿Quieres quedarte o te gustaría volver a tu país?

## Parte II - Planteamiento de la investigación

### ✓ **Procedimiento:**

Previo acuerdo con el Centro, en una visita posterior a la aplicación de los cuestionarios para todo el grupo y después de obtenerse el permiso de los padres, los alumnos inmigrantes eran invitados a una sala para la realización del cuestionario de identidad étnica y aculturación. Al acabar de contestar el cuestionario, se les invitaba a contestar de forma oral a las preguntas de la entrevista realizada por esta autora. Se registraba por escrito las respuestas de cada uno.

El seguimiento de la escolaridad de los alumnos inmigrantes para averiguar si continuaban o no sus estudios, se ha realizado a través de consulta por teléfono con los Centros, junto a la Secretaría o los Equipos de Orientación, pasado año y medio de la recogida de datos.

### **3.5.2 El estudio con los profesores y tutores**

#### **3.5.2.1 Objetivos**

La principal finalidad de este estudio es obtener información sobre una serie de factores del contexto escolar y conjunto de sentimientos y creencias sobre la inmigración que interfieren en el quehacer diario del profesor. Además, por su directa interacción con todo el grupo de alumnos, el profesor posee una visión global de las relaciones que se producen en el aula y actúa como mediador entre el Centro y las familias. Constituye así, un factor clave tanto para poder conocer a los alumnos como para comprender su contexto familiar.

Por otra parte, siendo una experiencia nueva en los Centros, el fenómeno de la inmigración conlleva una serie de adaptaciones no sólo curriculares, como

también en la organización y estructura de las aulas. La experiencia del profesor-tutor puede aportar datos esenciales sobre esa amalgama donde se da el aprendizaje y al mismo tiempo sucede la adaptación socioeducativa del alumnado inmigrante. De hecho, creemos que la actuación del profesor es muy importante a la hora de crear un clima favorable en clase y favorecer actitudes de respeto y cooperación entre los alumnos, aspectos que sin lugar a dudas se relacionan con la integración.

### **3.5.2.2. Metodología**

#### **✓ Sujetos y estrategia de obtención de datos**

Para la muestra se han seleccionado profesores, preferentemente tutores, que actuaban directamente con los alumnos inmigrantes participantes del estudio. Se ha decidido proceder a una entrevista semi-estructurada ya que las preguntas cerradas de un cuestionario difícilmente recogen las apreciaciones de los profesionales. Se han obtenido 17 entrevistas con profesores de 10 institutos, siendo 8 de la Capital y 2 de la provincia, tal como se describen:

Ángel - I.E.S. Lucia de Medrano

Antonio L. - I.E.S. Lucia de Medrano

Antonio - I.E.S. Fray Diego Tadeo (Ciudad Rodrigo)

Asunción - I.E.S. Amor de Dios

Carmen - I.E.S. Mateo Hernández

Parte II - Planteamiento de la investigación

Carmen M. - I.E.S. Amor de Dios

Francisca - I.E.S. Fernando de Rojas

José Luis - I.E.S. Torrente Ballester

Laura - I.E.S. Leonardo da Vinci (Alba de Tormes)

Manuela - I.E.S. Mateo Hernández

Montserrat - I.E.S. García Bernal

Pepi - I.E.S. Lucía de Medrano

Pilar - I.E.S. Mateo Hernández

Ricardo - I.E.S. García Bernal

Rosário - I.E.S. Torres Villarroel

Santiago - I.E.S. Fernando de Rojas

Soledad - I.E.S. Torrente Ballester

✓ **Instrumento:**

Se ha adaptado el guión de entrevista realizado por Cabrera y otros, (2000), presentado en el Anexo 5. Las preguntas se refieren a los siguientes aspectos:



## Parte II- Planteamiento de la investigación

A. *Percepción de la adaptación de los alumnos inmigrantes en el aula:* características del grupo de clase; aspectos que facilitan o dificultan la adaptación.

B. *Interacción entre alumnos/as:* relaciones de competitividad-solidaridad, dinámica grupal, alumnos/as distorsionadores, manejo de la disciplina.

C. *Interacción profesor-alumnado:* proximidad o lejanía en la relación, tipo de comunicación, grado de satisfacción.

D. *Interacción profesor-familias de alumnos/as:* frecuencias en los contactos con las familias de alumnos/as, características que presentan los mismos, grado de colaboración, problemas más habituales.

E. *Tipo de trabajo desarrollado. Objetivos:* fundamentales de la acción docente, nivel de acuerdo con los objetivos oficiales, adecuación de objetivos a la realidad del aula. *Contenidos:* coherencia con los objetivos y cómo aborda la falta de dominio de la lengua de algunos alumnos/as inmigrantes. *Metodología:* cómo se imparten los contenidos, estrategias de motivación. *Criterios de evaluación.*

F. *Actitud ante la diversidad:* Diversidad existente en el aula: caracterización de las culturas existentes en el aula, conocimiento de las mismas, estereotipos asignados. La diversidad: riqueza o problema, compensaciones o dificultades personales que suponen una realidad de aula diversa. La diversidad en la acción docente: innovaciones y adaptaciones realizadas.

G. *Limitaciones y dificultades para el desempeño del trabajo.* Falta de formación y/o recursos e infraestructuras: formación sobre el tema de la diversidad, existencia de recursos, clima institucional en torno a este tema. Necesidad de apoyo de otros profesionales para tratar la diversidad.

## Parte II - Planteamiento de la investigación

H. *La acción tutorial individualizada*: características de este tipo de intervenciones, temas más comunes, problemas que plantea la relación individualizada.

I. *Valoración global de la situación actual del centro*: Problemas que no se hayan reflejado en el transcurso de la entrevista y sugerencias a aportar.

### ✓ **Procedimiento:**

En el momento en que se definían los grupos de alumnos (determinados por el Centro en función de la cantidad de inmigrantes en las aulas) se contactaba con el profesor-tutor para explicarle los objetivos de la investigación e invitarle a la entrevista, que duraba en torno a una hora.

La entrevista solía ser posterior a la aplicación de los cuestionarios para ambos grupos de alumnos, autóctonos e inmigrantes, en un horario fijado por el profesor, en un lugar tranquilo del Centro y con privacidad. Con el permiso de los profesores, la entrevistadora (doctoranda) utilizaba una grabadora para registrar los datos al mismo tiempo en que tomaba algunas notas. Solamente dos profesoras no permitieron el registro grabado, alegando que eran normas del centro concertado al que pertenecían, por lo que se procedió al apunte por escrito de las respuestas. Posteriormente, se transcribieron las 17 entrevistas en formato Word y el análisis del discurso se hizo a través del programa informático ATLAS.ti 5. Se ha realizado un análisis de contenido del discurso, ordenando la información en estructuras superiores de significación en diferentes categorías y asociando aspectos relacionados.

*“Cada día me convengo más de que  
el desperdicio de la vida está  
en el amor que no damos,  
en las fuerzas que no usamos,  
en la prudencia egoísta  
que nada arriesga y así,  
esquivando el sufrimiento,  
también perdemos la felicidad”.*

Carlos Drummond de Andrade



## **4 Resultados del estudio cuantitativo**

Pasamos a intentar dar respuestas a las preguntas que orientan esta investigación tales como: ¿Qué factores psicopedagógicos ejercen influencia en la adaptación de los alumnos inmigrantes? ¿Cómo se relacionan estos factores con la actitud hacia la inmigración de los compañeros? ¿Cuáles factores se asocian más con la aculturación y la identidad étnica? Las respuestas son esenciales para trazar pautas de actuación desde la orientación educativa que puedan favorecer la integración en las escuelas.

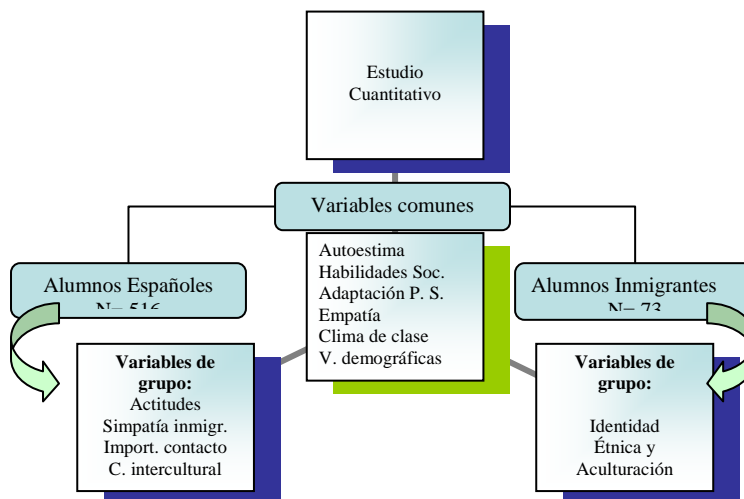
Teniendo presente estas inquietudes, el estudio cuantitativo se ha dirigido hacia tres ámbitos: uno enfocado hacia los alumnos españoles para averiguar sus actitudes y ciertas variables que pueden influenciar en la aceptación de sus compañeros de clase inmigrantes; otro enfocado hacia los propios alumnos inmigrantes, cuyo objetivo es evaluar la aculturación e identidad étnica con vistas a su adaptación personal y social, y por último, un análisis dirigido a correlacionar ambas muestras para analizar las relaciones entre las variables comunes que pueden influenciar en las estrategias de adaptación de los alumnos inmigrantes.

El siguiente esquema pretende dar una visión sintética, al mismo tiempo que global, del estudio cuantitativo de las variables de ambas muestras, españoles e inmigrantes

Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Cuadro 6

Estructura del estudio cuantitativo



A partir del esquema anterior, inicialmente nos centraremos en la muestra de los alumnos españoles, obtenida con la finalidad de evaluar sus actitudes hacia la inmigración, consideraremos también las otras variables que pueden estar relacionadas con la *Actitud*, como la *simpatía hacia la inmigración*, la *importancia percibida de contacto*, la *autoestima*, la *adaptación personal y social*, la *empatía*, el *conocimiento intercultural* y las *habilidades sociales* que disponen los alumnos. En cambio, la variable *clima de clase* sólo será analizada en el apartado comparativo de ambas muestras, puesto que se refiere al grupo en su conjunto y no tiene sentido su análisis por separado.

Posteriormente analizaremos la muestra de alumnos inmigrantes, su *autoestima*, las *habilidades sociales*, las *estrategias de adaptación* y la *aculturación e identidad étnica* que están en proceso. Por último, nos dedicaremos a comparar las medias de ambas muestras en un intento de obtener más conocimientos sobre estas variables y así propiciar una adecuada integración a través de la enseñanza y la orientación educativa. Pasamos ahora a describir los resultados encontrados con la muestra formada por los alumnos españoles.

#### **4.1 Estudio descriptivo:**

##### **Características de la muestra de alumnos españoles**

Este estudio ha reunido una muestra total de 589 alumnos de ambos sexos (314 mujeres y 275 varones), siendo 73 alumnos inmigrantes y 516 autóctonos. Como la región de Salamanca y provincia tiene escasa actividad industrial y agraria, no es una zona de atracción de inmigrantes, con una población poco representativa, pero no por eso menos importante. Aunque hayamos comentado en el Capítulo 3, conviene recordar que la muestra ha sido seleccionada a partir de contacto telefónico con los Centros que tenían el mayor número de inmigrantes/ aula (entre 2 y 5). Por ejemplo, si en un aula había dos o tres inmigrantes, tanto ellos como sus compañeros pasarían a formar parte de la muestra (alumnos adolescentes mayores de 11 años). En este contacto, que solía ser con el Equipo Directivo o el /la Orientador/a, se les explicaba nuestro objetivo y se les invitaba a participar del estudio.

Los alumnos reunidos en la investigación pertenecían a 12 Centros, siendo 9 de la Capital y otros 3 Centros de la Provincia, representando casi la totalidad de Centros de la provincia de Salamanca que tenían inmigrantes, en el año de 2005. Cabe resaltar que los datos obtenidos con la muestra de autóctonos de esos Centros tal vez no puedan generalizarse a los demás alumnos autóctonos de los Centros Educativos que no tienen inmigrantes.

La muestra estaba formada por estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO; había dos grupos de 6º de Primaria y dos grupos de Bachiller. Las edades oscilaban entre 11 y 19 años. Veamos la siguiente distribución de la muestra total según la procedencia:

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Tabla 4.1

*Distribución de alumnos autóctonos e inmigrantes según la procedencia*

	Frecuencia	Porcentaje	P. válido	P. acumulado
Latinoamérica	35	5,9	47,9	47,9
Magreb y África Central	10	1,7	13,7	61,6
Países del Este y Europa	20	3,4	27,4	89,0
Oriente	8	1,4	11,0	100,0
Total inmigrantes	73	12,4	100,0	
España	516	87,6		
Total	589	100,0		

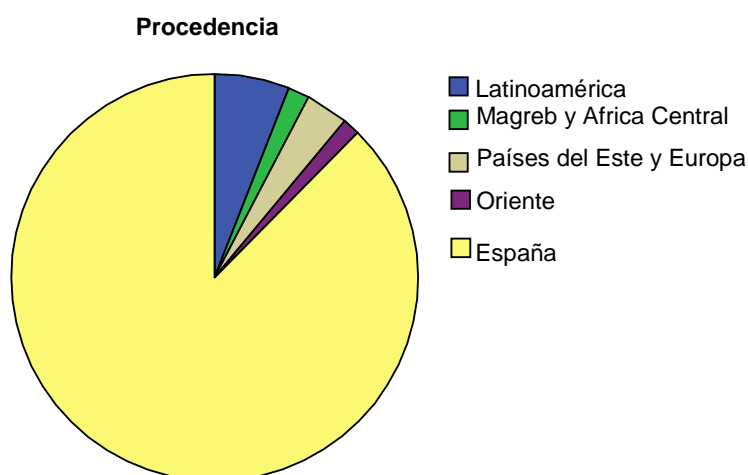


Gráfico 4.1: Distribución de frecuencias según la Procedencia

#### 4.1.1 Características de la muestra de alumnos españoles

Ahora, del total de la muestra obtenida, veamos como se caracterizaba la muestra de alumnos autóctonos, formada por 516 españoles. Por sexo, la muestra se ha distribuido en 273 chicas y 243 varones, repartidos entre los distintos centros (Tabla 4.2) y entre los cursos que se detallan a continuación (Tabla 4.3 y Gráfico 4.2).



*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.2

*Distribución de los alumnos autóctonos por Centros*

Centros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mateo Hernández	113	21,9	21,9	21,9
García Bernalt	88	17,1	17,1	39,0
Torres Villarroel	36	7,0	7,0	45,9
Fernando de Rojas	59	11,4	11,4	57,4
Torrente Ballester	50	9,7	9,7	67,1
Lucía de Medrano	57	11,0	11,0	78,1
Gran Capitán	14	2,7	2,7	80,8
Amor de Dios	57	11,0	11,0	91,9
Leonardo da Vinci	14	2,7	2,7	94,6
Tierra de C. Rodrigo	10	1,9	1,9	96,5
Fray Diego Tadeo	18	3,5	3,5	100,0
Total	516	100,0	100,0	

Tabla 4.3

*Distribución de los alumnos autóctonos e inmigrantes según los cursos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º ESO	229	38,9	38,9	38,9
2º ESO	70	11,9	11,9	50,8
3º ESO	143	24,3	24,3	75,0
4º ESO	39	6,6	6,6	81,7
1º y 2º Bachiller	45	7,6	7,6	89,3
6º Primaria	63	10,7	10,7	100,0
Total	589	100,0	100,0	

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

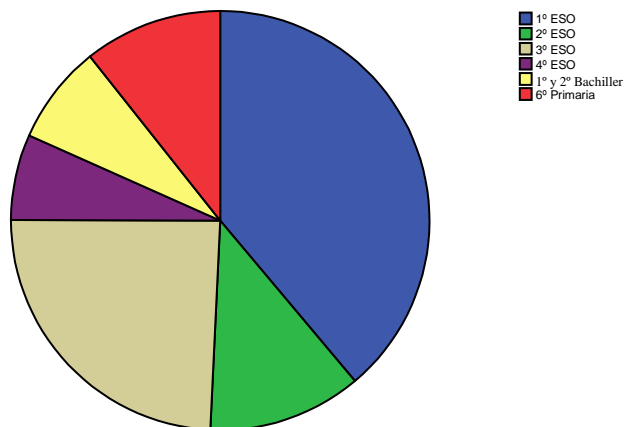


Gráfico 4.2: Distribución de frecuencias por Curso

En lo que se refiere a la religión, hemos obtenido una muestra que se declaraba predominantemente católica (78%) con un importante número que afirmaba no tener ninguna religión (19%) como se puede apreciar en la Tabla 4.4 y el Gráfico 4.3 que se ven a continuación:

Tabla 4.4

*Distribución de los alumnos autóctonos por adscripción religiosa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ninguna	101	19,6	19,6	19,6
católica	404	78,3	78,3	97,9
evangélica	7	1,4	1,4	99,2
otras	4	,8	,8	100,0
<b>Total</b>	<b>516</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

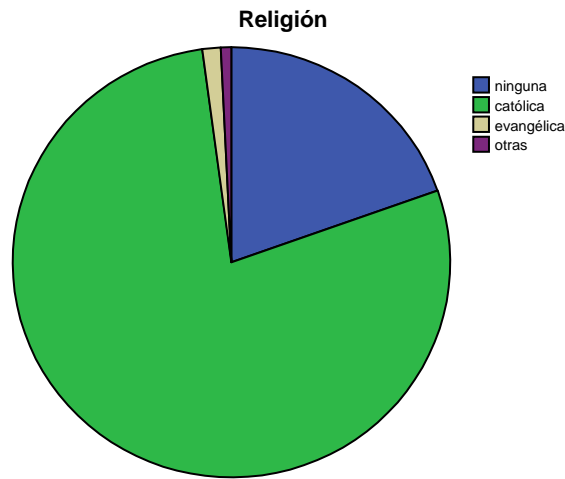


Gráfico 4.3: Distribución de frecuencias según la religión (españoles).

Según la edad, como fue la intención en el momento de la selección de la muestra, la mayoría de los alumnos se encontraba en el periodo de la adolescencia, o sea, entre los 12 y 16 años:

Tabla 4.5

*Distribución de los alumnos autóctonos por edad*

Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	42	8,1	8,1	8,1
12	100	19,4	19,4	27,5
13	94	18,2	18,2	45,7
14	101	19,6	19,6	65,3
15	89	17,2	17,2	82,6
16	52	10,1	10,1	92,6
17	23	4,5	4,5	97,1
18	11	2,1	2,1	99,2
19	4	,8	,8	100,0
<b>Total</b>	<b>516</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

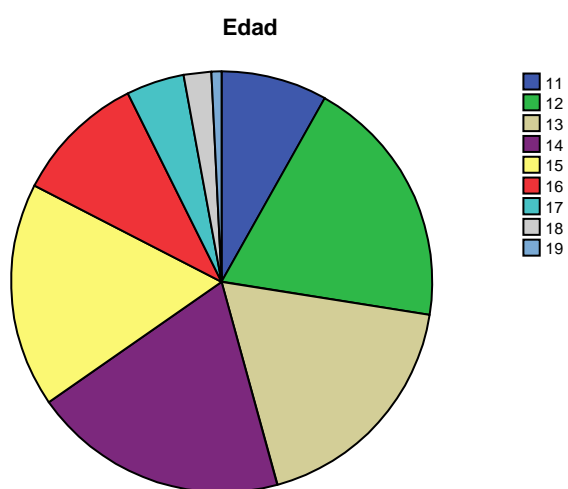


Gráfico 4.4: Distribución de frecuencias según la edad (españoles).

Observadas estas variables demográficas, en el próximo apartado empezaremos a describir las variables del estudio analizadas con la muestra de los alumnos españoles.

#### **4. 1. 2 Características de la muestra de alumnos españoles según las principales variables**

Con el objetivo de concretar al máximo el estudio, pasaremos a enfocar los resultados obtenidos con la muestra de alumnos españoles en las variables más importantes, que se detallan a continuación:

- a) Actitud hacia la inmigración (sexo, edad y religión);
- b) Importancia percibida de contacto;
- c) Simpatía hacia la inmigración (Ítem 11);
- d) Conocimiento intercultural;
- e) Empatía afectiva, cognitiva y negativa;
- f) Adaptación personal y social, Habilidades Sociales y Autoestima.

##### ***a) Actitud hacia la inmigración***

Como hemos comentado inicialmente, una de las variables predictoras más importantes para este estudio es la actitud de los compañeros de clase hacia los alumnos inmigrantes. Los resultados obtenidos revelan una actitud muy favorable hacia la inmigración, como se puede observar a través de los análisis (Tabla 4.6 y Gráfico 4.5) que ahora pasamos a relatar.

Tabla 4.6  
*Actitud de los españoles hacia la inmigración.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtois
Actitud Total	516	19	95	75,84	13,081	171,113	-,986 Error típico ,107	-,878 Error típico ,214

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

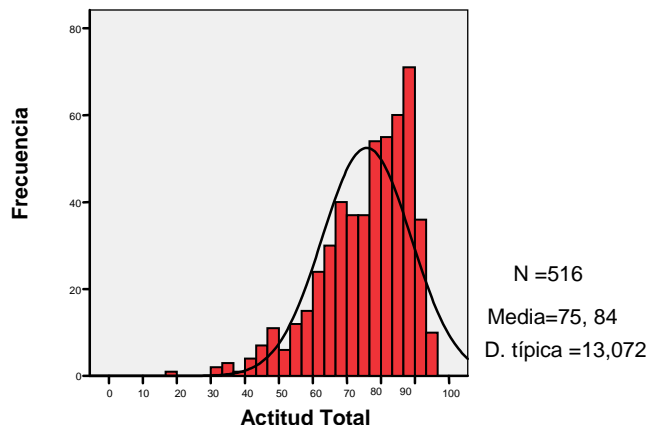


Gráfico 4.5: Distribución de frecuencias de la actitud de los alumnos españoles hacia la inmigración

En la tabla (4.6) vemos que la actitud presenta una media alta, de 75,84, con una asimetría de -,986, lo que nos indica un claro predominio de valores altos en la variable. Sin embargo, tales resultados pueden estar influenciados por la deseabilidad social.

En la siguiente tabla (4.7) se puede apreciar una comparación de medias entre las variables actitud y género con el fin de averiguar se hay diferencias entre chicos y chicas en relación a la actitud hacia los alumnos inmigrantes. Los resultados obtenidos nos permiten ver que la media en Actitud de las chicas (2,70) es superior a la de los chicos (2,17) y la diferencia es significativa ( $p < 0,001$ ) según nos demuestra la prueba de ANOVA.

Tabla 4.7  
*Comparación de medias entre Actitud y Género*

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
mujer	273	78,78	11,516	31,815	,000***
varón	243	72,53	13,920		
Total	516	75,84	13,072		

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

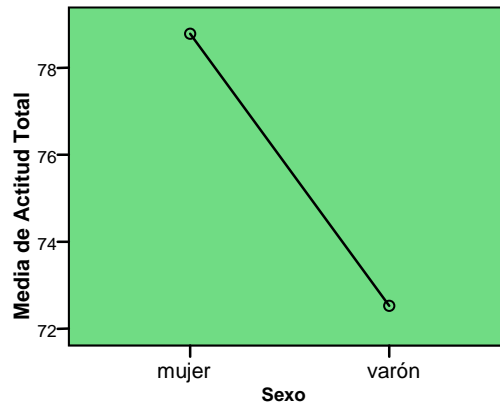


Gráfico 4.6: Comparación de medias entre género y actitud hacia la inmigración.

Otras dos variables analizadas, edad y religión comparadas con la Actitud, no presentaron diferencias de medias y por lo tanto no exponemos los gráficos y tablas respectivas, sino que comentaremos brevemente los resultados. En relación a la Actitud y la edad el análisis realizado revela que no existe correlación tanto por el coeficiente de Pearson (-,024) como por ANOVA ( $F = ,329$ ;  $p > 0,05$ ). Igualmente, en relación a la Actitud y la religión, ANOVA nos indica que no hay diferencias de medias ( $F = 2,169$ ;  $p > 0,05$ ).

En general, podemos afirmar que la muestra presentaba actitudes bastante positivas hacia los alumnos inmigrantes. Hay que tener en cuenta que la edad en cuestión se refiere a la adolescencia y que, si bien existe una tendencia a la formación de grupos, todavía hay bastante apertura y ausencia de prejuicios, algo que no siempre sucede con los adultos. También es posible que el contacto con los compañeros inmigrantes pueda haber influenciado las actitudes de los alumnos autóctonos.

En relación a los prejuicios veamos el análisis de los resultados de una variable que está asociada a éste componente, como es la variable Importancia percibida de contacto (Van Dick y otros, 2004).

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

***b) La Importancia percibida de contacto***

Como ya hemos comentado anteriormente, la importancia percibida del contacto es una variable capaz de predecir el valor y el significado que representa para una persona el contacto con otras culturas. El contacto intergrupual puede ser importante si el encuentro es necesario para alcanzar una meta, que tanto puede ser algo material, como algo relacionado con actitudes y valores que incide en el crecimiento personal. Por consiguiente, los miembros de los grupos que consideran el contacto como algo importante, tienen menos propensión a las ideas prejuiciosas que aquellos individuos que no consideran importante el contacto con otras culturas. Analizaremos ahora los resultados obtenidos con esta variable.

Tabla 4.8

*Importancia percibida de contacto*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría	Curtosis		
							Error típico	Error típico		
Importancia percibida de contacto	516	6	30	20,39	4,867	23,686	-,521	,107	,084	,214

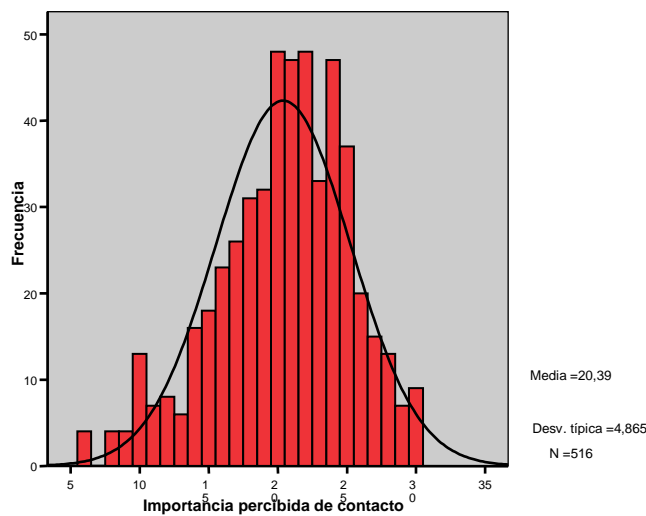


Gráfico 4.7: Distribución de frecuencias de la Importancia percibida de contacto.



La muestra de alumnos españoles presentaba una media alta de 20,40, siendo la desviación típica de 4,865 y la varianza de 23,686. La asimetría negativa nos revela un claro predominio de valores altos que comprueba la existencia de una positiva valoración de la importancia percibida de contacto. Así podemos afirmar que la gran mayoría consideraba importante establecer contacto con culturas diferentes, resultados que pronostican tanto una ausencia de actitudes prejuiciosas bien como una apertura hacia la interculturalidad.

*c) Simpatía hacia la inmigración (Item 11)*

La simpatía hacia la inmigración ha sido evaluada mediante un único ítem, tipo likert, (Item 11: “La gente que no ha nacido en España debería ser devuelta a su país de origen”) cuyo resultado vemos a continuación.

Tabla 4.9

*Simpatía hacia la inmigración (ítem 11)*

Item 11: “La gente que no ha nacido en España debería ser devuelta a su país de origen”.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1. Muy desacuerdo	304	51,2	58,8	58,8
	2. En desacuerdo	112	18,9	21,7	80,5
	3. Indiferente	66	11,1	12,8	93,2
	4. De acuerdo	19	3,2	3,7	96,9
	5. Muy de acuerdo	16	2,7	3,1	100,0
Total		517	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	77	13,0		
Total		594	100,0		

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

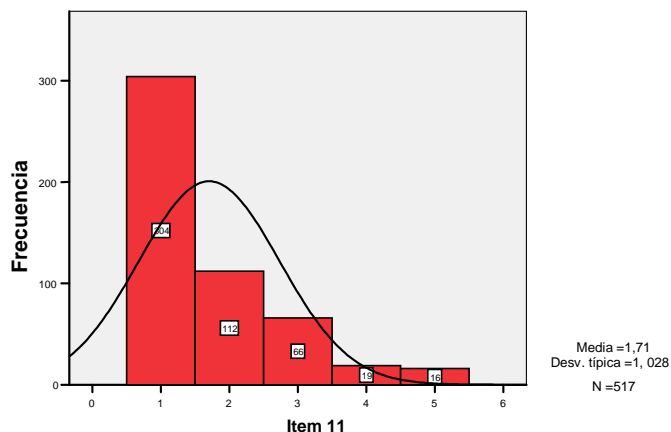


Gráfico 4.8: Distribución de frecuencias del ítem 11 de simpatía hacia la inmigración.

Como se puede apreciar en la tabla y gráfico anteriores, existe una tendencia a la simpatía de los alumnos hacia la inmigración, tal como apuntan las puntuaciones bajas en la variable, o sea, en claro desacuerdo con la afirmación (1: Muy desacuerdo). Hay una asimetría de 1,504, con una mediana y media respectivamente de 1,00 y 1,71. Tales resultados corroboran las puntuaciones altas en Actitud hacia la inmigración.

**d) *El Conocimiento intercultural***

La variable Conocimiento intercultural hace referencia al conocimiento sobre las demás culturas y países que el alumno ha desarrollado a través de distintos medios: libros, revistas, periódicos, televisión, teatro, películas, documentales, música, restaurantes, viajes o bien a través del contacto directo con alguna persona de otro país (Anexo 1). Creemos que puntuaciones altas en esta variable significan una mayor comprensión de las diferencias culturales lo que conllevaría a una mayor aceptación y respeto hacia la diversidad cultural.

Los datos obtenidos nos permiten afirmar que hubo un predominio de valores altos en conocimiento intercultural, lo que comprueba la existencia de una positiva valoración de las demás culturas, como podemos ver en la Tabla 4.10 y el gráfico correspondiente.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Sin embargo, llama la atención que el contacto con personas de otra cultura sólo ha sido referido por 14 alumnos del total de 514 (2,9%), siendo que todos los alumnos entrevistados tenían uno o más compañeros/as inmigrantes. Se barajan tres posibles explicaciones para ello: la primera es que lo/ la han considerado como otro/a alumno/a más, la segunda es que no hayan tenido contacto con tal compañero/a y la tercera y menos plausible, es que no sabían de la existencia de alumnos/as inmigrantes en su aula. De cualquier forma, parece ser que se ha dado cierta “invisibilización” de los /las alumnos/as inmigrantes, algo que también se ha detectado en las entrevistas con los tutores (Capítulo 5).

Tabla 4.10

*Distribución de frecuencias sobre el Conocimiento intercultural*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	5	1,0	1,0	1,0
libros	16	3,1	3,1	4,1
cine	13	2,5	2,5	6,6
periódicos	36	7,0	7,0	13,6
televisión	63	12,2	12,3	25,9
teatro	63	12,2	12,3	38,1
exposiciones	72	14,0	14,0	52,1
revistas	85	16,5	16,5	68,7
música	61	11,8	11,9	80,5
radio	38	7,4	7,4	87,9
restaurantes	33	6,4	6,4	94,4
personas	15	2,9	2,9	97,3
viajes	14	2,7	2,7	100,0
Total	514	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4	
Total		516	100,0	

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

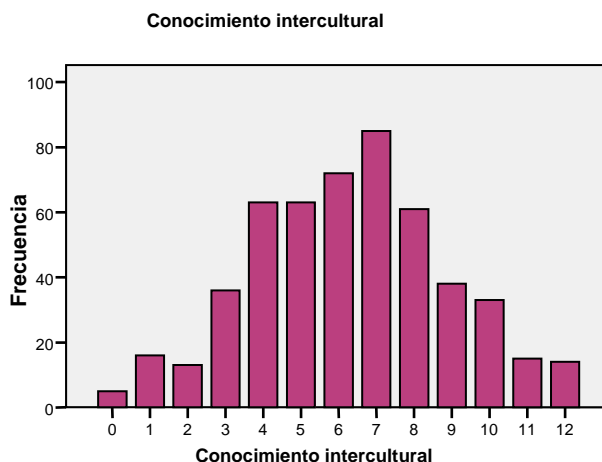


Gráfico 4.9: Distribución de frecuencias sobre el conocimiento intercultural.

Podemos afirmar que la gran mayoría de los alumnos adolescentes de la muestra demostró poseer un amplio conocimiento intercultural, aunque por las limitaciones del test no podemos determinar hacia cuáles culturas ni con qué profundidad.

**e) Empatía afectiva, cognitiva y negativa**

La empatía es definida como capacidad para ponernos en el lugar del otro, comprendiendo su situación y sintonizando emocionalmente con sus sentimientos. Hemos utilizado la adaptación al español realizada por López, F. (1994) de Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis, 1980 que mide en tres dimensiones: empatía afectiva, cognitiva y negativa (ítems 48 a 68, Anexo 1).

Según las dimensiones, las medias y desviaciones típicas de los alumnos españoles han sido, respectivamente: empatía afectiva (25,84 y 4,308); empatía cognitiva (24,34 y 4,363); empatía negativa (20,70 y 3,936). Son valores similares a los obtenidos en otras investigaciones sobre la empatía con españoles (López, F. 1994). Sin embargo, dado que en la variable Actitud, anteriormente analizada, se han encontrado diferencias de género, hemos querido observar si ocurren las mismas diferencias entre los chicos y chicas, con la variable empatía. Hemos observado que, si bien existe una tendencia de las chicas a

puntuar más que los chicos, según la comparación de medias con ANOVA, las diferencias no son significativas (Tabla 4.11).

Tabla 4.11

*Comparación de medias entre Empatía y Género.*

		N	Media	Desviación	F	Sig.
				típica		
E. afectiva	mujer	273	27,03	4,160	47,640	,000
	varón	243	24,51	4,086		
Total	Total	516	25,84	4,308		
E. cognitiva	mujer	273	25,18	4,303	22,616	,000
	varón	243	23,39	4,241		
Total	Total	516	24,34	4,363		
E. negativa	mujer	273	21,43	3,930	20,756	,000
	varón	243	19,88	3,786		
Total	Total	516	20,70	3,936		

**f) *La Adaptación personal y social, las Habilidades Sociales y la Autoestima***

Como ya se ha comentado anteriormente, la importancia de estas tres variables para el estudio reside en que, en se tratando de alcanzar niveles aceptables, son aspectos que se relacionan con una mejor predisposición del individuo a desarrollar pensamientos, manifestar actitudes y relacionarse de forma más positiva con los demás.

Así, creemos que observar cómo los alumnos españoles puntúan en tales variables nos permite inferir si están preparados para enfrentarse a las nuevas situaciones que implican la relación con los alumnos inmigrantes. Veamos los resultados obtenidos en Adaptación personal y social, Habilidades Sociales (Asertividad, Pasividad, Agresividad) y Autoestima (rendimiento, social, apariencia y global) en la tabla y gráficos que suceden:

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.12

Adaptación personal y social, Habilidades Sociales (Asertividad, Pasividad y Agresividad) y Autoestima

	N	Media		Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
		Error típico	Error típico			Error típico	Error típico		
Adaptación Personal y Social	498	18,51	,262	5,852	34,246	,367	,109	,293	,218
Asertividad	516	15,10	,231	5,248	27,539	-,853	,108	,930	,215
Pasividad	516	8,19	,194	4,406	19,411	,502	,108	,083	,215
Agresividad	516	4,70	,162	3,686	13,588	1,061	,108	1,451	,215
Autoestima rendimiento	516	25,72	,217	4,933	24,338	-,196	,108	-,124	,215
Autoestima social	516	22,91	,238	5,412	29,287	,094	,108	-,323	,215
Autoestima apariencia	516	21,17	,202	4,585	21,021	-,621	,108	,368	,215
Autoestima Global	516	69,80	,521	11,827	139,875	-,224	,108	-,023	,215
N válido	498								

Podemos observar que las puntuaciones obtenidas en la variable Adaptación Personal y Social de los alumnos españoles tienen una media de 18,51, normal para la población.

En Habilidades Sociales vemos como se distribuyen las puntuaciones en sus distintas dimensiones: en Asertividad la media se sitúa en 15,10, con una asimetría negativa de -0,853, lo que indica predominio de valores altos; en Pasividad la media está en 8,19, con una asimetría positiva de 0,502 y en Agresividad la media es de 4,70, con una asimetría positiva, de 1,061. Ambas asimetrías positivas indican valores bajos en las dimensiones Pasividad y Agresividad. Sin embargo, en posteriores análisis no se han encontrado diferencias de medias significativas entre la Actitud y las Habilidades Sociales (Asertividad, Agresividad, Pasividad) y tampoco entre la Actitud y la Adaptación personal y social.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

En la variable Autoestima vemos que en sus tres dimensiones: rendimiento, social y apariencia, las medias son respectivamente 25,72; 22,91 y 21,17, conformando una autoestima global con una media de 69,80 y una asimetría negativa de -0,228, lo que indica valores altos en la variable. También podemos ver claramente estas tendencias en los gráficos que suceden.

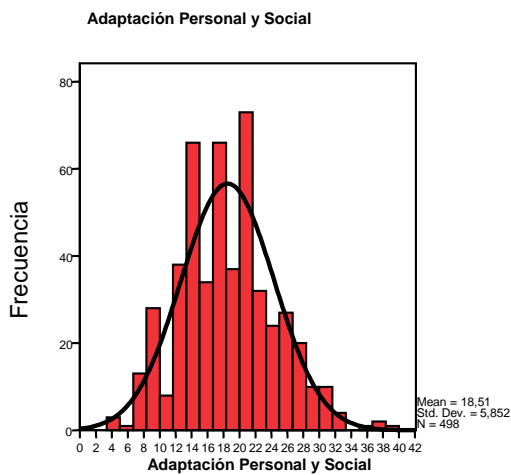


Gráfico 4.10: Frecuencias en la Adaptación Personal y Social

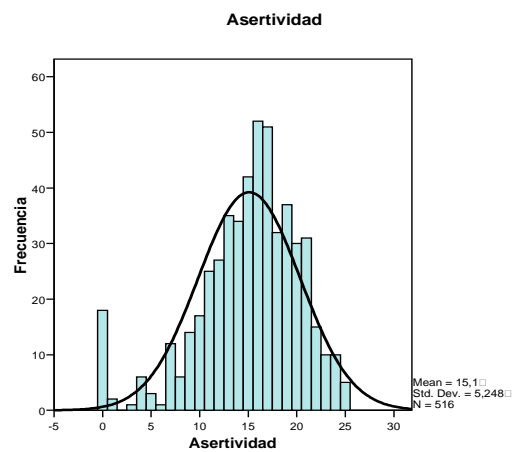


Gráfico 4.11: Frecuencias en Asertividad

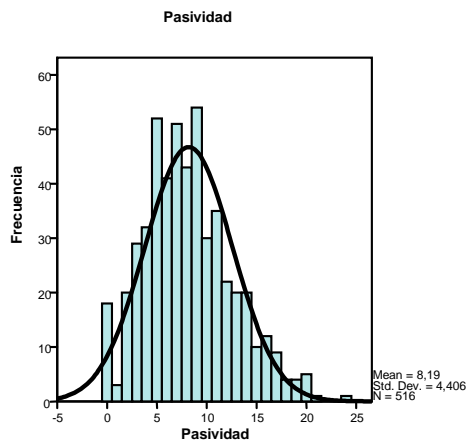


Gráfico 4.12: Frecuencias en Pasividad

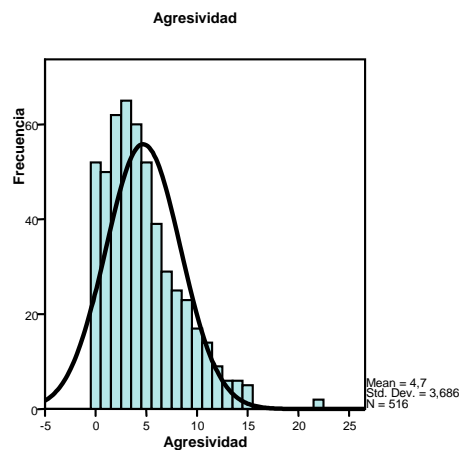


Gráfico 4.13: Frecuencias en Agresividad

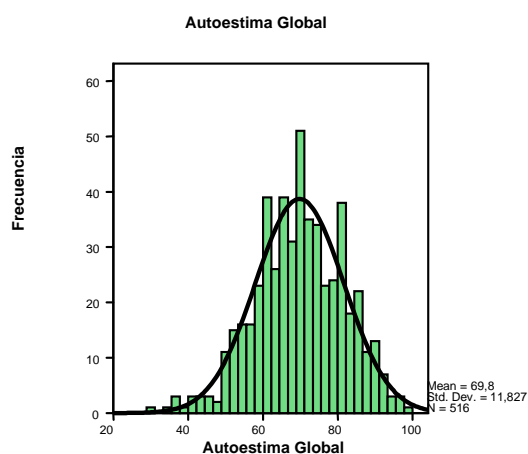


Gráfico 4.14: Distribución de frecuencias en autoestima global

#### **4.1.3. Análisis comparativo con los alumnos españoles**

Este análisis pretende contrastar los datos obtenidos en los anteriores apartados, sobre todo con las principales variables del estudio, a través del procedimiento estadístico de comparación de medias con ANOVA y Scheffé. En este primer momento, el análisis estará centrado en la muestra de alumnos españoles y, posteriormente, analizaremos la correlación entre las dos muestras, de inmigrantes y españoles.

Siendo la Actitud la variable criterio más importante, dedicaremos los siguientes apartados a analizar las diferencias de medias existentes entre ésta y las siguientes variables:

- a) Actitud e Importancia percibida de contacto;
- b) Actitud y Empatía (cognitiva, afectiva y negativa);
- c) Actitud y Autoestima (rendimiento, social y apariencia);
- d) Actitud y Conocimiento Intercultural.



*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Conviene recordar que no se han encontrado diferencias de medias significativas entre la Actitud y las Habilidades Sociales (asertividad, agresividad, pasividad) y tampoco entre la Actitud y la Adaptación personal y social, por lo tanto no se incluirán aquí los resultados obtenidos con tales variables.

**a) La Actitud y la Importancia Percibida de Contacto**

Como hemos comentado anteriormente, la variable Actitud ha sido categorizada en cuartiles según las puntuaciones obtenidas. Bajo la tabla de medias aparece la definición de cada categoría.

Podemos observar que existen diferencias significativas en la variable Importancia Percibida de Contacto para todas las categorías de la variable Actitud. Se puede apreciar en la Tabla 4.13 y en el Gráfico 4.15 como estas diferencias van en la dirección esperada: cuanto mayor es la Importancia Percibida de Contacto, mayor es la puntuación en Actitud (F=98,315; p<0,001).

Tabla 4. 13

*Medias en Importancia percibida de contacto para las distintas puntuaciones en Actitud.*

	<C25 (N=130)	C25 a C50 (N=141)	C50 a C75 (N=128)	>C75 (N=117)	Total (N= 516)	F	Sig.
Importancia percibida de contacto	15,92	20,06	21,99	23,99	20,39	98,315	,000***

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Significado de las categorías: <C25= 0 a 68 (puntuaciones bajas); C25 a C50= 69 a 79 (puntuaciones medias bajas); C50 a C75= 80 a 86 (puntuaciones medias altas); >C75= 86 a 100 (puntuaciones altas)

Todas las diferencias son significativas: \*\*\* p< 0,001

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

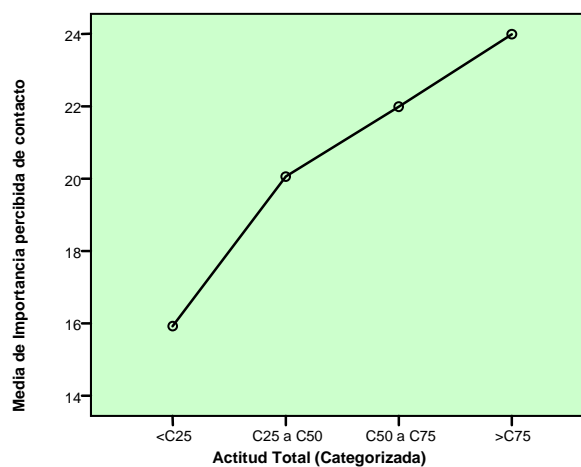


Gráfico 4.15: Medias de Actitud e Importancia percibida de contacto.

***b) Actitud y Empatía***

La empatía o habilidad para ponerse en el lugar del otro determina en gran medida el comportamiento, puesto que actúa como un mediador frente a las relaciones con los demás. En el análisis realizado con los datos obtenidos se puede apreciar como las dos dimensiones de la empatía: empatía afectiva ( $F=52,297$ ;  $p<0,001$ ) y empatía cognitiva ( $F=52,297$ ;  $p<0,001$ ) se relacionan con la Actitud hacia la inmigración de forma positiva: a mayor empatía, actitudes más favorables (véase la Tabla 4.14 y los gráficos subsiguientes).

Tabla 4.14

*Medias de Empatía para las distintas puntuaciones en Actitud.*

	<C25 (N=130)	C25 a C50 (N=141)	C50 a C75 (N=128)	>C75 (N=117)	Total (N= 516)	F	Sig.
Empatía							
Afectiva	22,87	25,28	26,96	28,60	25,84	52,297	,000 ***
(r = ,491)							
Empatía							
cognitiva	22,12	23,93	25,09	26,47	24,34	25,383	,000 ***
(r = ,360)							
Empatía							
Negativa	20,75	20,63	21,32	20,04	20,70	2,182	,089

\*  $p<0,05$  \*\*  $p<0,01$  \*\*\*  $p<0,001$

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Significado de las categorías: <C25= 0 a 68 (puntuaciones bajas); C25 a C50= 69 a 79 (puntuaciones medias bajas); C50 a C75= 80 a 86 (puntuaciones medias altas); >C75= 86 a 100 (puntuaciones altas)

Todas las diferencias son significativas: \*\*\*  $p < 0,001$  excepto en empatía cognitiva en las diferencias entre el C25 a C50 y C50 a C75; entre el C50 a C75 y >C75, y en todas las categorías de actitud en empatía negativa.

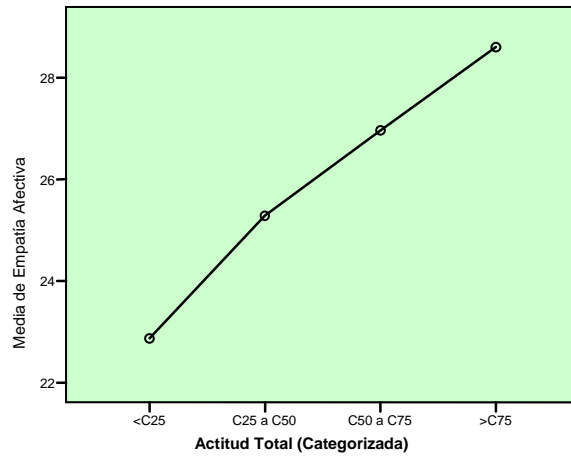


Gráfico 4.16: Medias de Actitud y Empatía Afectiva

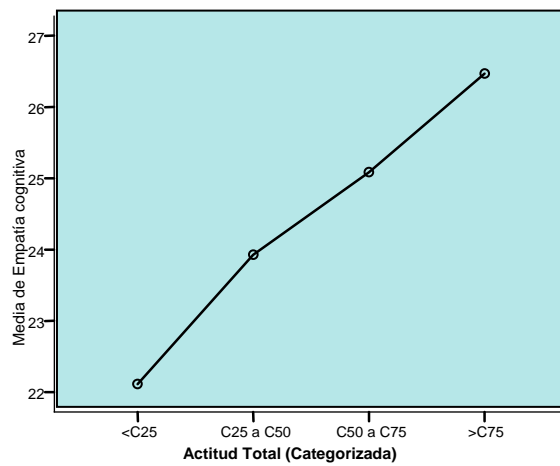


Gráfico 4.17: Medias de Actitud y Empatía Cognitiva

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

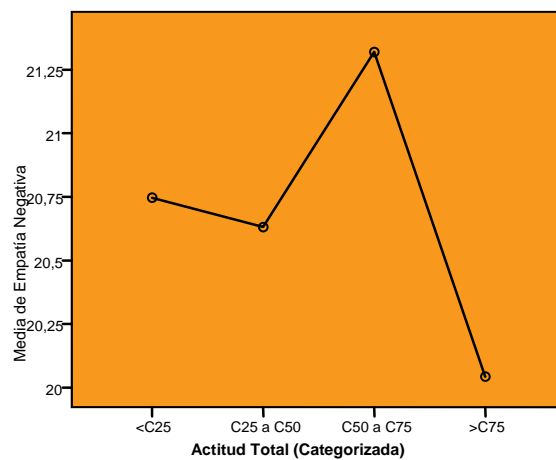


Gráfico 4.18: Medias de Actitud y Empatía Negativa

También podemos observar la ausencia de relación entre la empatía negativa y la actitud puesto que existe la tendencia a presentar puntuaciones más bajas los alumnos con actitudes positivas (Gráfico 4.18).

#### ***c) Actitud y Autoestima***

La variable Autoestima resulta ser importante puesto que define como nos vemos y eso afecta la forma como nos relacionamos con los demás. El análisis efectuado nos permite ver una relación entre una Actitud más favorable y mayores puntuaciones en las tres dimensiones de la Autoestima evaluadas y también en Autoestima Global (suma de puntuaciones entre las distintas dimensiones con  $F=12,665$ ;  $p<0,001$ ). A través de la Tabla 4.15 y los gráficos subsiguientes observamos la diferencia significativa de medias.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4. 15

*Medias en Autoestima en relación a la Actitud.*

	<C25 (N=130)	C25 a C50 (N=141)	C50 a C75 (N=128)	>C75 (N=117)	Total (N= 516)	F	Sig.
Autoestima							
Global	66,11	67,97	71,45	74,32	69,80	12,665	,000***
Autoestima							
rendimiento	23,89	25,20	26,55	27,48	25,72	13,551	,000***
Autoestima							
social	21,70	22,54	23,10	24,49	22,91	5,918	,001***
Autoestima							
apariencia	20,52	20,23	21,80	22,35	21,17	6,421	,000***

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Significado de las categorías: <C25= 0 a 68 (puntuaciones bajas); C25 a C50= 69 a 79 (puntuaciones medias bajas); C50 a C75= 80 a 86 (puntuaciones medias altas); >C75= 86 a 100 (puntuaciones altas).

Todas las diferencias son significativas: \*\*\* p< 0,001

Se encuentran diferencias entre el <C25 y C50 a C75; <C25 y >C75; entre el C25 a C50 y >C75 en todas las categorías de autoestima, excepto en autoestima social donde sólo hay diferencias entre <C25 y >C75, entre el C25 a C50 y >C75.

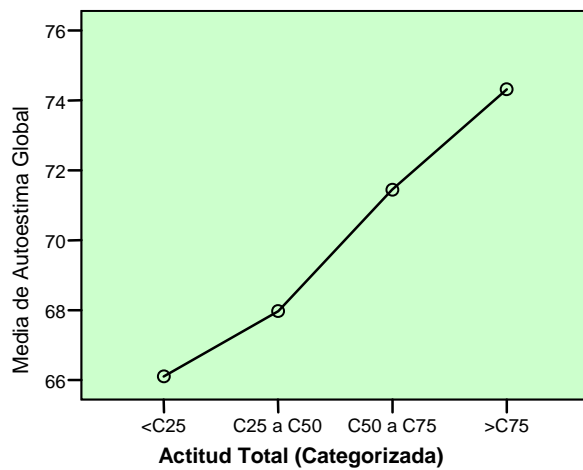


Gráfico 4.19: Medias de Actitud y autoestima global

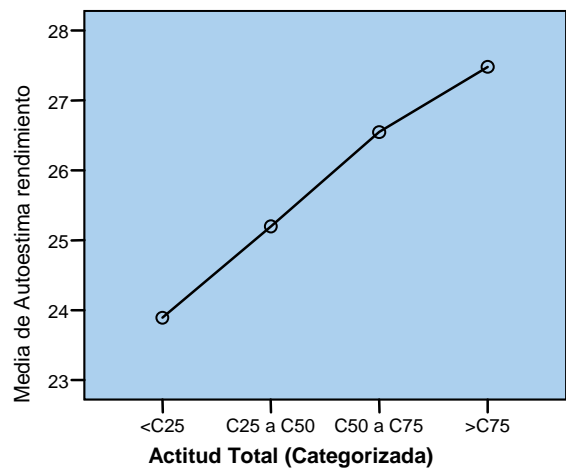


Gráfico 4.20: Medias de Actitud y autoestima rendimiento

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

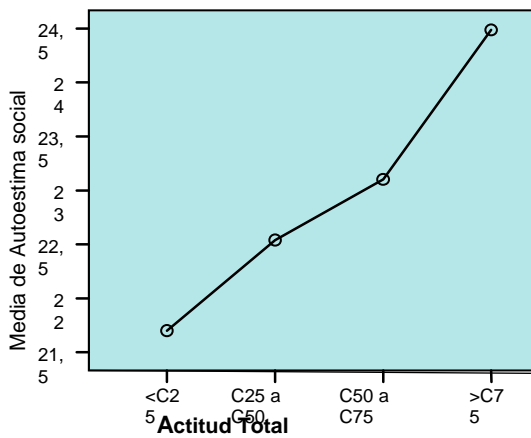


Gráfico 4.21: Medias de Actitud y autoestima social

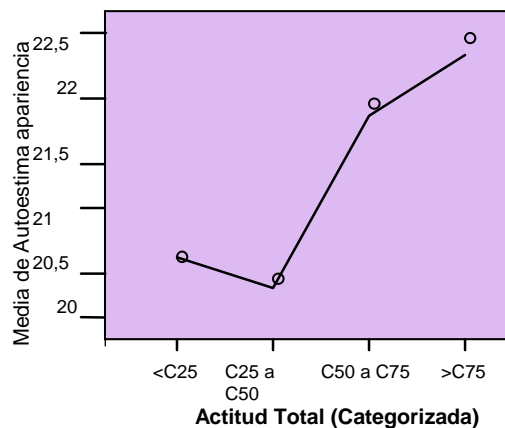


Gráfico 4.22: Medias de Actitud y autoestima apariencia

**d) Actitud y Conocimiento Intercultural.**

El conocimiento intercultural se refiere a la posibilidad de conocer otras culturas, a través de viajes, lecturas, películas, documentales (etc.) y el contacto directo con personas de otro país. Como ya se ha comentado en el Capítulo 3, la importancia de esta variable reside en el hecho de que existe la tendencia de los sujetos a aceptar y comprender otra cultura cuanto mayor sea el conocimiento sobre ella (Díaz Aguado y Baraja, 1994).

Según el análisis, a través de la Tabla 4.16 y el Gráfico 4.23, observamos que los resultados avanzan en la dirección prevista, o sea, cuanto mayor sea el conocimiento intercultural de los alumnos mayor es la Actitud favorable hacia la inmigración tal como nos confirma ANOVA ( $F=5,819$ ;  $p<0,001$ ) y también Pearson ( $r = ,186$ ). Del mismo modo, se ha encontrado correlación positiva entre el Conocimiento Intercultural y la Empatía, en concreto en sus dos dimensiones: afectiva ( $r = ,174$ ) y cognitiva ( $r = ,097$ ). Estos resultados demuestran como el conocimiento del otro es una de las fuentes principales de la empatía.

Tabla 4.16

*Medias en Conocimiento intercultural para las puntuaciones en Actitud.*

	<C25 (N=129)	C25 a C50 (N=141)	C50 a C75 (N=128)	>C75 (N=116)	Total (N= 514)	F	Sig.
Conocimiento intercultural (r = ,186)	5,60	6,31	6,38	6,97	6,30	5,819	,001 ***

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Significado de las categorías: <C25= 0 a 68 (puntuaciones bajas); C25 a C50= 69 a 79 (puntuaciones medias bajas); C50 a C75= 80 a 86 (puntuaciones medias altas); >C75= 86 a 100 (puntuaciones altas). La diferencia es significativa entre <C25 y >C75

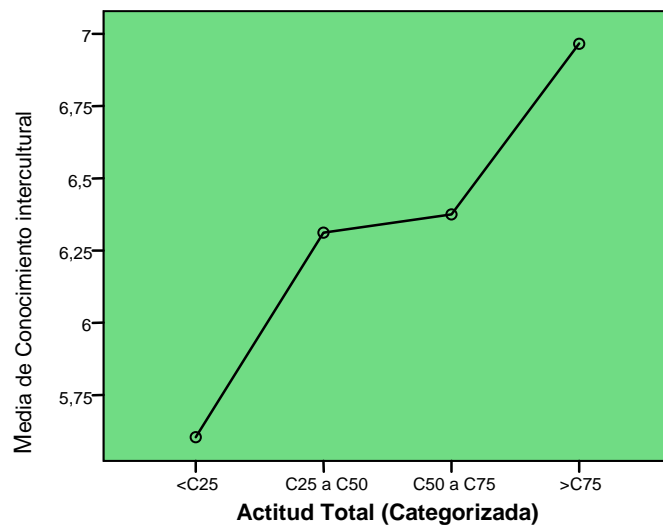


Gráfico 4.23: Comparación de medias entre Actitud y Conocimiento intercultural

#### **4. 2. Conclusiones parciales sobre la muestra de alumnos españoles**

Los datos analizados nos permiten afirmar que existen algunas variables psicosociales significativas cuyos resultados positivos pueden influenciar las actitudes de los alumnos españoles hacia la inmigración. Así, según el análisis realizado, estas variables importantes, que correlacionan con la variable criterio, la Actitud, son: el conocimiento intercultural; la importancia percibida de contacto; la simpatía hacia la inmigración; la empatía y la autoestima.

En general, podemos afirmar que existe una predisposición a la Actitud favorable hacia la inmigración, aunque llama la atención que la media en Actitud de las chicas ha sido significativamente superior a la de los chicos. Pudiera esperarse la interferencia de una supuesta mayor competitividad por parte de los chicos, frente a las chicas, pero los análisis realizados con esta variable, que es una dimensión dentro del test del Clima de la Clase (véase el apartado de comparación de ambas muestras), demuestran que no hay diferencias en la dimensión de competitividad.

Además de una actitud positiva, confirma estos datos una alta valoración de la importancia percibida de contacto. O sea, la mayoría de alumnos consideraba importante establecer contacto con otras culturas, lo que significa una ausencia de prejuicios, ya que esta variable se asocia a este factor.

Del mismo modo, en relación a la simpatía hacia la inmigración vemos como se ha manifestado una tendencia a la aceptación de estos colectivos, a la vez que se detectó un predominio de valores altos en conocimiento intercultural, lo que se asocia a una positiva valoración de otras culturas. Sin embargo, el hecho de que 97% de la muestra de alumnos españoles, a pesar de tener compañeros/as de clase inmigrantes, no han declarado haber obtenido este conocimiento a través del contacto con personas de otra cultura, es algo que invita a la reflexión.



### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Esta negación de la presencia del alumno/a inmigrante nos lleva a creer que pudieron ocurrir tres situaciones: la primera es que lo/ la hayan considerado como otro/a alumno/a más, la segunda es que no hayan tenido contacto con tal compañero/a y la tercera, y menos plausible, es que no sabían de la existencia de alumnos/as de otros países en su aula. Lo más probable es que puede tratarse de la “invisibilización” de los alumnos inmigrantes, ya que en el estudio cualitativo, descrito en el siguiente capítulo, también se ha identificado este fenómeno. Hubiera sido interesante medir el contacto real de cada alumno con los demás compañeros inmigrantes de su clase para averiguar cómo influye esto en los resultados, algo que no ha sido posible por las limitaciones de este estudio.

No obstante, el conocimiento intercultural, aunque presente valores altos, por las limitaciones propias del test, no nos permite sacar conclusiones a estas afirmaciones ni tampoco determinar en relación a cuáles culturas o con que profundidad se da. Lo que sí sabemos es que se asocia con la Actitud, como se ha podido comprobar.

Podemos observar que la Adaptación Personal y Social de los alumnos españoles ha tenido valores aceptables, avanzando en la dirección prevista. Del mismo modo, las Habilidades Sociales en sus distintas dimensiones presentaban valores esperados: en Asertividad se encontró un predominio de valores altos y en ambas dimensiones de Pasividad y Agresividad se detectó valores bajos. Contrariamente a lo que se esperaba, tanto la Adaptación Personal y Social como las Habilidades Sociales no guardan correlación con la Actitud.

La variable Importancia percibida de contacto es de gran importancia para este estudio ya que se relaciona con el prejuicio. En el análisis en relación a la Actitud, las diferencias van en la dirección esperada: cuanto mayor es la Importancia percibida de contacto, mayor es la puntuación en actitud. Como se ha comentado, la muestra de alumnos españoles presentaba valores muy favorables hacia las demás culturas.

Del mismo modo, la Empatía o habilidad para ponerse en el lugar del otro es una variable muy importante para el prejuicio ya que condiciona en gran medida las relaciones

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

sociales. La muestra de alumnos españoles ha tenido valores altos en empatía (dimensión afectiva y cognitiva) que se relacionan con la actitud hacia la inmigración de forma positiva, o sea, a mayor empatía, actitudes más favorables.

En la variable Autoestima también se observó valores altos y en este orden, en sus tres dimensiones: rendimiento, apariencia y autoestima social. Tener una Autoestima positiva resulta importante puesto que mediatiza las relaciones con los demás. El análisis efectuado nos permite ver una relación entre una Actitud más favorable y mayores puntuaciones en Autoestima Global sobre todo en las dimensiones de rendimiento y apariencia.

Podemos concluir que, en algunas variables importantes analizadas en este estudio, los alumnos españoles obtuvieron resultados altos. Es decir, se registró una actitud favorable de aceptación de los alumnos inmigrantes bien como una alta empatía, una disposición y valoración del contacto, un aprecio y curiosidad hacia otras culturas y en general habilidades sociales para ello. Todo esto nos permite afirmar, por ahora, que hemos encontrado buenas perspectivas de acogida hacia la inmigración y una ausencia de prejuicios entre los jóvenes.

Asimismo, estas variables: el conocimiento intercultural, la importancia percibida de contacto, la empatía y la autoestima son factores a tener en cuenta para la orientación educativa puesto que son factibles para la intervención y su incremento con el aprendizaje puede favorecer la tendencia a actitudes positivas hacia la inmigración. En consecuencia, creemos que la adaptación de los alumnos inmigrantes puede así, darse en un ambiente de aceptación y tolerancia, de forma fluida y paulatina.

En el próximo apartado podremos analizar la influencia de estos factores desde el punto de vista de los alumnos inmigrantes, puesto que veremos los resultados obtenidos con esta muestra.

#### **4.2.1 Estudio descriptivo: Características de la muestra de alumnos inmigrantes**

##### 4.2.1.1 Características de los alumnos inmigrantes

La muestra de alumnos inmigrantes estaba compuesta por 73 sujetos, siendo 41 chicas (56,2%) y 32 chicos (43.8%). La edad se sitúa ente los 11 y 19 años, siendo que el 94,5% de la muestra estaba formada por los menores de 16 años. Según la zona de procedencia, el grupo más numeroso era el de Latinoamérica (35), seguido de los de Países del Este y Europa (20). En tercer lugar estaban los procedentes del Magreb y África Central (10), y por último, con menor representatividad, los de Oriente (8), como demuestra la Tabla 4.17:

Tabla 4.17

*Procedencia del alumnado inmigrante en Salamanca.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Latinoamérica	35	5,9	47,9	47,9
Magreb y África Central	10	1,7	13,7	61,6
Países del Este y Europa	20	3,4	27,4	89,0
Oriente	8	1,4	11,0	100,0
Total	73	12,4	100,0	

Sabemos que por las características económicas de la región de Castilla y León, Salamanca no es una provincia de destino preferido de los inmigrantes, lo que sí sucede con la Región de Madrid, Cataluña y sur de España, donde la actividad industrial y agraria tienen una mayor expresión y por lo tanto representan más oportunidades de trabajo para estos colectivos. Sin embargo, cabe resaltar que la muestra, aún siendo pequeña, representaba prácticamente todo el número de alumnado inmigrante de la provincia correspondiente a estas edades. Veamos ahora la distribución de los alumnos inmigrantes por Centro (Tabla 4.18).

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Tabla 4.18

Distribución de frecuencias de los alumnos inmigrantes por Centro.

Centros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.Mateo Hernández	19	26,0	26,0	26,0
2.García Bernalt	7	9,6	9,6	35,6
3.Torres Villarroel	3	4,1	4,1	39,7
4.Fernando de Rojas	14	19,2	19,2	58,9
5.Torrente Ballester	5	6,8	6,8	65,8
6.Lucía de Medrano	7	9,6	9,6	75,3
7.Gran Capitán	1	1,4	1,4	76,7
8.Amor de Dios	11	15,1	15,1	91,8
12.Leonardo da Vinci	2	2,7	2,7	94,5
22.Tierra de C. Rodrigo	2	2,7	2,7	97,3
32.Fray Diego Tadeo	2	2,7	2,7	100,0
Total	73	100,0	100,0	

En cuanto al Centro, la mayor frecuencia de alumnos inmigrantes se daba en el I.E.S. Mateo Hernández (N=19) seguido del I.E.S Fernando de Rojas (N=14) y del Centro Concertado Amor de Dios (N=11). Cabe destacar que los tres últimos son centros de la Provincia: I.E.S. Leonardo da Vinci (Alba de Tormes), I.E.S. Tierra de Ciudad Rodrigo e I.E.S. Fray Diego Tadeo (Ciudad Rodrigo).

Nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos con las variables más importantes, partiendo de la variable criterio, que es la Aculturación e Identidad Étnica y siguiendo este orden:

- a) Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica
- b) Autoestima
- c) Adaptación Personal y Social, Tiempo de permanencia en España y Habilidades Sociales

***a) Los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica***

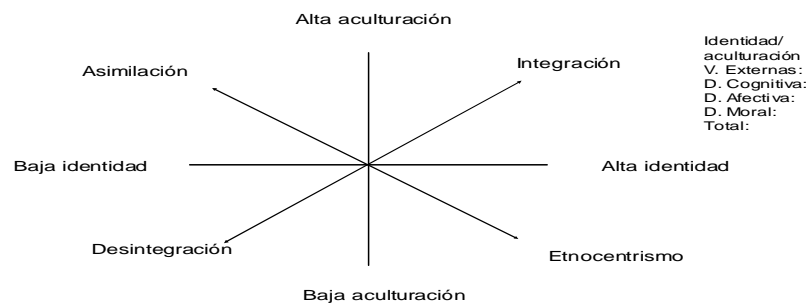
Como ya hemos señalado en otro momento, esta variable nos permite observar como se desarrolla el proceso de aculturación y el mantenimiento de su identidad que conduce a diferentes formas de integración. La aculturación es un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos (actitudes, comportamientos) de los sujetos ocasionados por el encuentro con otras culturas. Identidad étnica, es el proceso de socialización por el cual se adquiere un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para que el sujeto pueda funcionar como miembro del propio grupo.

Para medir esta variable, como se ha comentado anteriormente, se ha utilizado el Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación de Cabrera R. F. y cols., 2000 (Anexo 3).

Los datos de cada sujeto fueron registrados en los ejes que conforman los perfiles (véase un ejemplo en el anexo 4). Para una mejor comprensión, conviene aclarar que las puntuaciones de cada sujeto, obtenidas en las diferentes dimensiones de ambas variables (identidad y aculturación) tienden a convergir hacia uno de los cuadrantes que conforman los perfiles (integración, etnocentrismo, desintegración, asimilación) en la figura:

Figura 6

*Ejes que conforman los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica según las distintas variables*



### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Los perfiles de Aculturación e Identidad Étnica (adaptados del Modelo Bidimensional de Aculturación de Berry, véase el Capítulo 1) reflejan cuatro procesos de adaptación donde los alumnos inmigrantes pueden situarse y son muy importantes ya que pueden darnos una idea de cómo están vivenciando (o no) el contacto con la nueva cultura:

- ✚ Integración (mantenimiento de la identidad y búsqueda de contacto). Existe una preservación de la integridad cultural y una cooperación entre los distintos grupos étnicos en la sociedad.
- ✚ Etnocentrismo (mantenimiento de la identidad con no búsqueda de contacto). No existe una relación positiva con la sociedad receptora y se mantienen la identidad étnica y las propias tradiciones.
- ✚ Desintegración (no mantenimiento de la identidad ni búsqueda de contacto). Se caracteriza por el retraimiento y la distancia con respecto a la sociedad de acogida, por el sentimiento de alienación, de pérdida de identidad y de estrés psicológico, con la consecuente pérdida cultura originaria.
- ✚ Asimilación (no mantenimiento de la identidad junto con búsqueda de contacto). Implica renunciar a la propia identidad cultural para adquirir la identidad cultural dominante.

Según los datos registrados en tales cuadrantes, veamos como finalmente se ha distribuido el perfil de la muestra de alumnos inmigrantes a través de la Tabla 4.19:

Tabla 4. 19

*Perfiles de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes.*

<b><i>Tipos de adaptación</i></b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Integración	44	78,12
Asimilación	4	17,18
Desintegración/ Etnocentrismo	1	1,56
Adaptación difusa	15	3,14
Total	64	100,0

Como podemos observar, la gran mayoría de alumnos se ha ubicado en el perfil de integración, con un porcentaje de 78,12% y en el perfil de asimilación se ha registrado un 17,18% de la muestra. Solamente hubo un sujeto que se encontraba en el extremo representado por un perfil que oscila entre la desintegración y el etnocentrismo: 1,56%. Los demás sujetos, o sea, 3,14% de la muestra presentaban lo que hemos considerado como una adaptación difusa, ya que las puntuaciones no predominaban de forma definida en ninguno de los cuadrantes. Son resultados muy positivos, ya que indican una buena adaptación, quizás mejor que la que sucede con sus padres, algo que comentaremos al final del capítulo, aunque lo reducido de la muestra, sobretudo en la categoría de asimilación, pide cautela en interpretación de los resultados.

De ahora en adelante, el caso del alumno que presentó el perfil oscilante entre la desintegración y el etnocentrismo también será incluido en la categoría de adaptación difusa para propiciar una visión más global y sobre todo porque el pequeño tamaño de la muestra requiere de una agrupación para los cálculos estadísticos. Así pasaremos a tener una distribución de la muestra como se observa en el Gráfico 4.24:

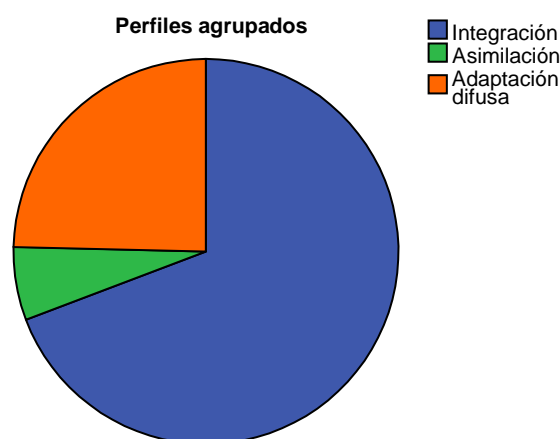


Gráfico 4.24: Distribución de frecuencias según el perfil de aculturación e identidad étnica (inmigrantes).

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

#### **b) Autoestima**

Ahora veamos las puntuaciones obtenidas en Autoestima y sus dimensiones (autoestima rendimiento, autoestima social y autoestima apariencia) reflejadas en la tabla:

Tabla 4. 20

*Estadísticos descriptivos para Autoestima y sus dimensiones (inmigrantes).*

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autoestima Global	71	66,20	13,275	35	91
Autoestima rendimiento	71	22,86	5,597	11	33
Autoestima social	71	22,01	5,773	8	33
Autoestima apariencia	71	21,32	4,449	12	30

Con estos datos, podemos decir que la autoestima global presentaba una mayoría de puntuaciones altas y tal como veremos más adelante, en posteriores análisis, es independiente del grupo o del momento del proceso de adaptación en que se situaban los alumnos inmigrantes.

#### **c) Adaptación Personal y Social, Tiempo de permanencia y Habilidades Sociales**

En cuanto a la Adaptación Personal y Social podemos observar que los alumnos inmigrantes tienen una media de 19,33, considerada normal para la población de adolescentes (véase Tabla 4. 21).

El tiempo de permanencia en el país de acogida varía entre 1 mes y 156 meses (13 años), siendo la media de 29,03 meses, o sea, de 1 año y 5 meses.

En las tres dimensiones de las Habilidades Sociales vemos que las medias son: Asertividad= 14,95; Pasividad= 9,60 y Agresividad= 3,73. Llama la atención que en Asertividad se da una asimetría negativa (-0,765), lo que indica valores altos en la variable. En Pasividad y Agresividad se registran valores bajos, puesto que la asimetría es positiva (0,911 y 0,785).



Tabla 4. 21

*Estadísticos descriptivos: Adaptación Personal y Social, Tiempo en España y Habilidades Sociales en sus dimensiones (Asertividad, Pasividad y Agresividad).*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
Adaptación Personal y Social	70	9	39	19,33	5,965	,931	,287	1,262	,566
Tiempo en España (meses)	62	1	156	29,03	25,341	2,839	,304	11,593	,599
Asertividad	73	0	26	14,95	5,336	-,765	,281	1,084	,555
Pasividad	73	0	28	9,60	6,253	,911	,281	,689	,555
Agresividad	73	0	12	3,73	2,795	,785	,281	,087	,555
N válido	61								

En general, podemos decir que las variables presentan valores aceptables y los resultados avanzan en la dirección prevista. Veamos ahora el análisis comparativo de los datos obtenidos con la muestra de alumnado inmigrante.

#### **4.2.2. Análisis comparativo con los alumnos inmigrantes**

Es importante recordar que la aculturación es entendida aquí como un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos (actitudes, comportamientos) por el contacto con otras culturas. Y la identidad étnica, como el proceso de socialización por el cual se adquieren cualidades psicológicas y culturales necesarias para ser miembro del propio grupo.

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

El proceso de adaptación, representado por la aculturación e identidad étnica, está mediatizado, como se ha descrito en el Capítulo 1, por una serie de variables externas e internas que incluyen las dimensiones: moral, social, cognitiva y afectiva. Como hemos visto en el apartado 4.2.1.1, punto “a”, las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones de ambas variables (identidad y aculturación) tienden a convergir hacia uno de los cuadrantes que conforman los perfiles (integración, etnocentrismo, desintegración, asimilación). En los análisis anteriores hemos reagrupado la muestra en tres categorías nominales: Integración, Asimilación y Adaptación Difusa.

Para mantener el rigor estadístico, puesto que las muestras son pequeñas y desiguales, realizaremos un análisis no paramétrico, con Kruskal-Wallis. Así, utilizaremos la variable criterio, Perfil de Aculturación e Identidad étnica, en relación con las variables más importantes para este estudio, como pueden ser:

- a) La Aculturación e Identidad étnica en función de la procedencia.
- b) La Adaptación Personal y Social en función de la procedencia.
- c) La Autoestima según los perfiles de aculturación e identidad étnica.
- d) El tiempo de permanencia en España.
- e) Las habilidades sociales.
- f) El tipo de Centro (público, privado y provincia).
- g) La empatía según los perfiles de aculturación e identidad étnica

#### **a) La aculturación e identidad étnica en función de la procedencia.**

En este momento, se trata de averiguar si existen diferencias en la aculturación e identidad étnica en relación a la región o procedencia del alumno.

Para fines de cálculos estadísticos no utilizaremos los perfiles de aculturación e identidad étnica (Integración, Asimilación y Adaptación Difusa) ya que se trata de una variable nominal categórica, sino que nos centraremos en los datos numéricos de las puntuaciones obtenidas en las variables Identidad étnica y Aculturación global por

separado. Conviene recordar que puntuaciones altas en la variable Identidad étnica corresponde a una mayor identificación con el grupo de origen. En cambio, puntuaciones altas en la variable Aculturación implica un mayor acercamiento a la cultura del país de acogida.

Tabla 4.22

*Medias de Identidad Étnica y Aculturación según la procedencia del alumnado inmigrante*

	Latinoamérica	Magreb y África Central	Países del Este y Europa	Oriente	Total
N	31	9	19	5	64
Identidad Étnica	2,2492	2,2682	2,3176	2,5448	2,2953
Aculturación global	2,4238	2,5211	2,2559	2,4861	2,3925

Obs.: Todas las categorías tienen  $g_l = 2$ . La comparación por pares de medias con Scheffé nos indica que la diferencia de medias es significativa en Aculturación global (I-J) entre Magreb y África Central (I) en relación a los Países del Este y Europa (J): 0,26517.

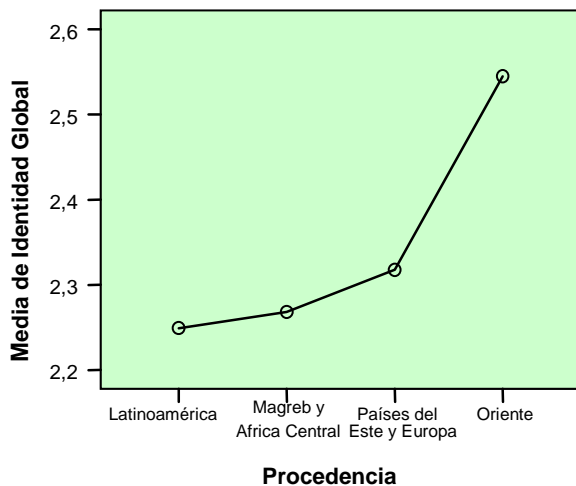


Gráfico 4.28: Medias de identidad étnica por procedencia

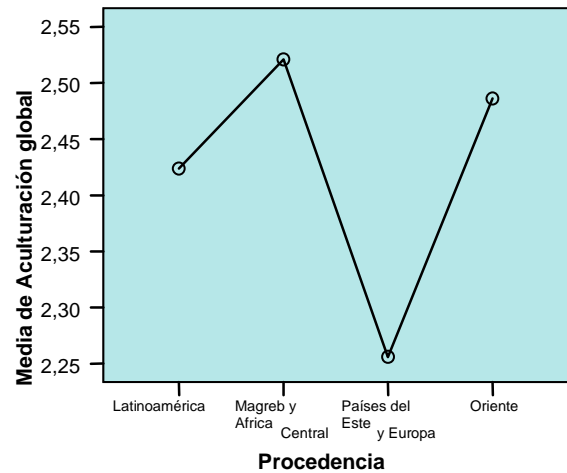


Gráfico 4.29: Medias de aculturación por procedencia

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.23

*Identidad Étnica y Aculturación según la procedencia del alumnado inmigrante con la Prueba de Kruskal-Wallis.*

	Procedencia	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. asintótica
Identidad Global	Latinoamérica	31	28,58	,786	,675
	Magreb y África Central	9	28,83		
	Países del Este y Europa	19	32,87		
	Total	59			
Aculturación global	Latinoamérica	31	32,92	10,832	,004**
	Magreb y África Central	9	40,83		
	Países del Este y Europa	19	20,11		
	Total	59			

\* p< 0,05    \*\* p< 0,01    \*\*\* p< 0,001

Podemos apreciar en las tablas 4.22 y Tabla 4.23, así como en los gráficos 4.28 y 4.29 la diferencia de medias existente, sobre todo entre los alumnos procedentes de Magreb y África Central y los de Países del Este y Europa. Si bien en Identidad Global no había diferencias significativas en cuanto a la procedencia, en Aculturación Global podemos ver como sí hay diferencias significativas con la Prueba de Kruskal-Wallis ( $p<0,01$ ) en la Tabla 4.23.

Las diferencias existentes en Aculturación con los alumnos de Magreb y África Central pueden significar un deseo de aproximación a la cultura española. En cambio, los alumnos procedentes del Este quizá tiendan a mantener una fuerte Identidad, ya que es semejante a la cultura española (europea) por lo tanto, no sienten la presión hacia la aculturación. Conviene recordar que entendemos la aculturación como un acercamiento a la cultura del país de acogida, mientras que la identidad es un factor de fortalecimiento de lazos con la cultura de procedencia.

**b) La Adaptación Personal y Social en función de la procedencia.**

La adaptación personal y social hace referencia al proceso que envuelve las actitudes y el comportamiento resultantes del intento de hacer frente a los cambios producidos en el medio físico y social. En la adolescencia, es sabido que el comportamiento adaptativo implica la aceptación del aspecto físico, la independencia emocional respecto a los padres y una ajustada relación con los compañeros y las demás personas de su ambiente. Veamos el análisis de esta variable en relación a procedencia del alumnado inmigrante a través de la Tabla 4.24.

Tabla 4.24

*Medias de Adaptación Personal y Social según la procedencia del alumnado inmigrante.*

	N	Media	Desviación típica
Latinoamérica	33	20,42	6,442
Magreb y África Central	9	17,67	3,041
Países del Este y Europa	20	17,35	4,522
Oriente	8	21,63	8,280
Total	70	19,33	5,965

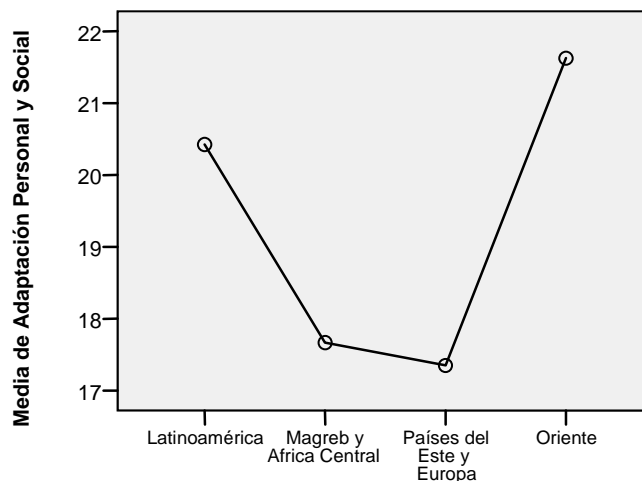


Gráfico 4.30: Medias de Adaptación Personal y Social por procedencia

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Los alumnos de Oriente son los que presentaron una mayor media (21,63) seguidos por los de Latinoamérica (20,42), Magreb y África Central (17,67) y por último los alumnos procedentes de Países del Este y Europa (17,35). El análisis con la Prueba de Kruskal-Wallis, demuestra que no hay diferencias significativas entre la procedencia del alumnado inmigrante y su Adaptación Personal y Social como vemos en la Tabla 4.25.

Tabla 4.25  
*Adaptación Personal y Social según la procedencia del alumnado inmigrante con la Prueba de Kruskal-Wallis.*

	Procedencia	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. asintótica
Adaptación Personal y Social	Latinoamérica	33	35,85	4,262	,119
	Magreb y África Central	9	28,39		
	Países del Este y Europa	20	25,73		
	Total	62			

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Obs.: En esta tabla faltan los datos de los alumnos procedentes de Oriente porque no fue posible hacer Chi-cuadrado por el número reducido de la respectiva muestra.

Los resultados obtenidos en Adaptación Personal y Social nos revelan una tendencia, puesto que las diferencias no son significativas. Llama la atención los mayores índices de adaptación del alumnado procedente de Oriente que, siendo similares a los de Latinoamérica, presentan una mayor distancia cultural, sobre todo en lo que se refiere al idioma. Pero esto es algo que volveremos a dedicarnos más detenidamente en la discusión de resultados.

#### **c) La Autoestima según los perfiles de Aculturación e Identidad Étnica**

A diferencia del análisis realizado en el punto “a” cuando se utilizaron las variables numéricas Identidad étnica y Aculturación global, en este momento procederemos a comparar la Autoestima según las categorías de los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica: Integración, Asimilación y Adaptación difusa, para así poder averiguar como es el tipo de adaptación de los inmigrantes (perfiles como variables categóricas) según la autoestima.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Como podemos observar en la Tabla 4.26, las medias de autoestima global según los perfiles de identidad étnica y aculturación reflejan lo que ya se ha comentado anteriormente sobre los descriptivos, que ahora volveremos a analizar con más detenimiento. Dado que la muestra presenta un número reducido en algunas categorías, recordamos que utilizaremos la prueba de Kruskal-Wallis para datos no paramétricos.

Tabla 4.26  
*Medias del alumnado inmigrante en autoestima y sus dimensiones.*

	Integración	Asimilación	Adaptación difusa	Total
N	43	4	16	63
Autoestima Global	65,70	58,25	72,25	66,89
Autoestima rendimiento	23,19	19,00	24,00	23,13
Autoestima social	21,79	19,50	24,31	22,29
Autoestima apariencia	20,72	19,75	23,94	21,48

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.27

*Perfiles de aculturación e identidad étnica de los inmigrantes en relación con la Autoestima.*

Rangos	perfiles agrupados	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. asintót.
Autoestima Global	Integración	43	29,97	5,197	,074
	Asimilación	4	21,00		
	Adaptación difusa	16	40,22		
	Total	63			
Autoestima rendimiento	Integración	43	32,36	2,377	,305
	Asimilación	4	18,75		
	Adaptación difusa	16	34,34		
	Total	63			
Autoestima social	Integración	43	30,22	2,839	,242
	Asimilación	4	25,63		
	Adaptación difusa	16	38,38		
	Total	63			
Autoestima apariencia	Integración	43	28,81	6,004	,050*
	Asimilación	4	27,63		
	Adaptación difusa	16	41,66		
	Total	63			

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Obs. Todos las categorías tienen  $gl = 2$ . La comparación por pares de medias con Scheffé nos indica que la diferencia de medias es significativa al nivel .05 entre Autoestima apariencia (I-J): Integración (I) y Adaptación difusa (J) = -3,217(\*).

En la autoestima global se encontraron medias altas, con pocas diferencias entre los distintos perfiles pero que nos llevan a inferir que una mayor identificación con el grupo de origen o étnico supone una mayor autoestima, o al revés: a una mayor autoestima le corresponde una mayor identificación (perfil de Adaptación difusa). En cambio, cuando la identificación supone un acercamiento al grupo de compañeros autóctonos, hay un descenso en las puntuaciones (identificación representada por los perfiles de Integración y Asimilación). Sin embargo se trata de una tendencia, puesto que las diferencias no son significativas.

Veamos a continuación las distintas dimensiones de la autoestima (rendimiento, social y apariencia) según los perfiles de identidad y aculturación (integración, asimilación y adaptación difusa).



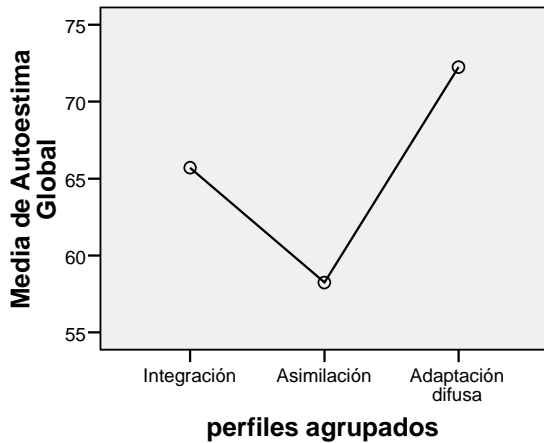


Gráfico 4.31: Medias de autoestima global por perfiles

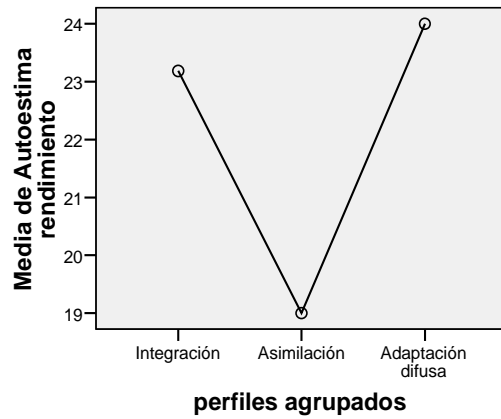


Gráfico 4.32: Medias de autoestima rendimiento por perfiles

A través del Gráfico 4.32, de autoestima rendimiento, podemos observar que la puntuación más baja se registró en el perfil de Asimilación. Cabe resaltar que las diferencias de medias de autoestima rendimiento entre los diferentes perfiles no son grandes. Podemos deducir que los alumnos inmigrantes que presentaban las mayores puntuaciones en autoestima rendimiento fueron los que, manteniendo una cierta identificación con el grupo autóctono, prevalecieron su identificación con el grupo étnico (perfil de Adaptación difusa).

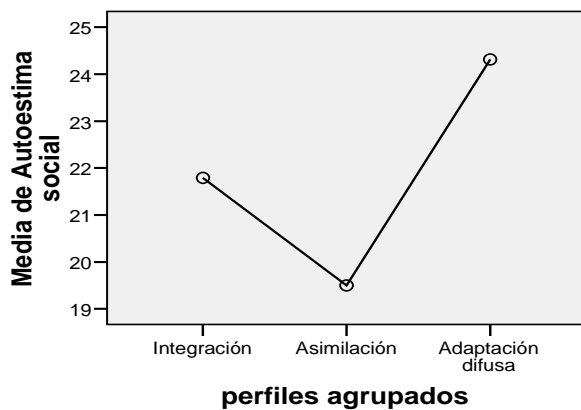


Gráfico 4.33: Medias de autoestima social por perfiles

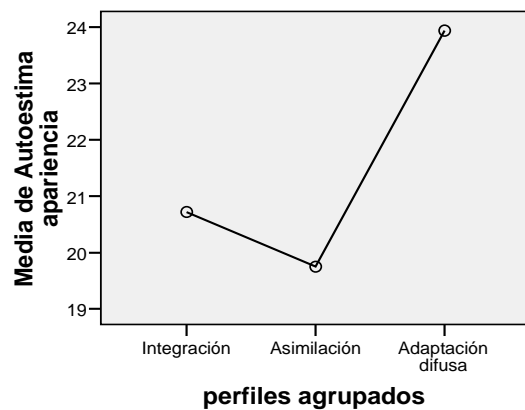


Gráfico 4.34: Medias de autoestima apariencia por perfiles

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Según el Gráfico 4.33 vemos los perfiles en autoestima social. Aunque tales diferencias no son grandes, los datos nos revelan que la media más baja se situó en el perfil de Asimilación seguido por el perfil de Integración. La posible explicación para estos datos puede ser el hecho de que los alumnos inmigrantes que tienden al etnocentrismo, se encuentran más valorados socialmente por su grupo étnico (perfil de Adaptación difusa). En cambio, los que se encuentran en otros perfiles (Asimilación e Integración) todavía no se perciben como totalmente aceptados tanto por los autóctonos como por su propio grupo étnico.

El Gráfico 4.34 sobre la autoestima apariencia (o autoestima corporal) nos demuestra que nuevamente, tanto en el perfil de Asimilación como de Integración se encontraron puntuaciones más bajas en relación al perfil de Adaptación difusa. Podemos explicar estos datos en función de la aceptación personal de la apariencia que estaría influenciada por una menor identificación con el grupo autóctono y a la vez una mayor identificación con el grupo étnico.

En general, podemos decir que la autoestima presenta pocas variaciones según los distintos perfiles de aculturación e identidad étnica, destacándose en la autoestima global una mayor puntuación cuanto menor es la identificación con el grupo autóctono. Es decir, la autoestima se vería influenciada por una cierta predominancia en la identificación con el grupo étnico o de origen, en detrimento de la identificación con el grupo autóctono, o sea, con el grupo de compañeros españoles.

#### **d) El tiempo de permanencia en España según el Perfil de identidad étnica y aculturación**

Consideramos que la variable tiempo de permanencia en España, que comprende desde la salida del país de origen, puede tener relación con el Perfil de aculturación e identidad étnica, una vez que permitiría, pasado un cierto tiempo, por ejemplo, un mayor conocimiento de la nueva cultura y el establecimiento de nuevas redes sociales

(vecindario, amigos, trabajo, escuela, etc.) algo que podría contribuir a la adaptación a la nueva realidad.

Veamos los resultados encontrados reflejados en la Tabla 4.28 y el Gráfico 4.35 a continuación.

Tabla 4. 28

*Medias de Tiempo de permanencia (meses) en España según los perfiles de aculturación e identidad étnica.*

Perfiles agrupados	Media/meses	N	Desv. típ.
Integración	26,31	42	15,088
Asimilación	29,25	4	4,717
Adaptación difusa	38,07	15	44,522
Total	29,39	61	25,390

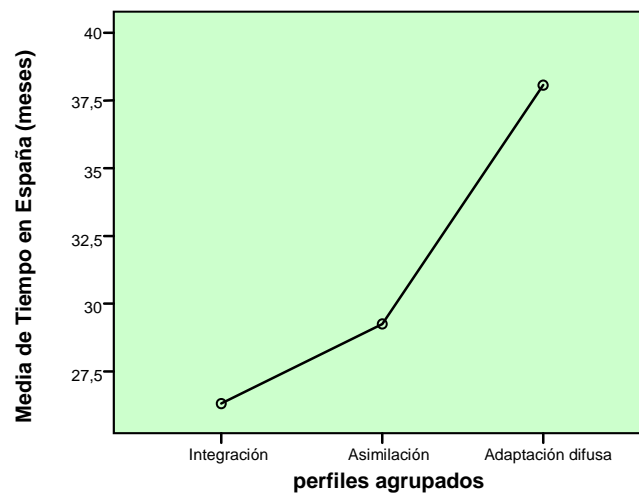


Gráfico 4.35: Medias de Tiempo de permanencia en España según los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.

Podemos apreciar a través de la Tabla 4.28 y el Gráfico 4.35 la distribución de los perfiles, siendo lo más relevante el predominio, con una N= 42 sujetos, de la opción por el perfil de Integración con una media de 27,5 meses.

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

Los resultados con la variable Tiempo en España indican que no hay significatividad en relación a los perfiles de aculturación e identidad étnica en el análisis con Kruskal-Wallis, Tabla 4.29 ( $\chi^2= 0,395$ ;  $p>0,05$ ). Pero sí podemos observar una tendencia, según pase el tiempo, al conformar una Asimilación y una Adaptación difusa. Quizás esto se deba a la vivencia de experiencias negativas que ocasionan un repliegue de la cultura de origen o una cierta resistencia a la Integración.

Tabla 4.29

*Tiempo de permanencia en España según los perfiles de aculturación e identidad étnica con la Prueba de Kruskal-Wallis.*

	perfiles agrupados	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. asintót.
Tiempo en España (meses)	Integración	42	30,67	,395	,821
	Asimilación	4	36,38		
	Adaptación difusa	15	30,50		
	Total	61			

#### **e) Las habilidades sociales según los Perfiles de Identidad y Aculturación**

Ahora pasamos a analizar las tres dimensiones de las Habilidades Sociales: Asertividad, Pasividad y Agresividad, en relación a los Perfiles de Identidad y Aculturación (Integración, Asimilación y Adaptación difusa). De forma general, podemos decir que las medias de los Perfiles de Identidad y Aculturación se pueden considerar iguales en relación a las Habilidades Sociales, ya que las diferencias entre ellas no fueron significativas.

Sin embargo, en la Tabla 4.30 y los gráficos 4.36, 4.37 y 4.38 podemos ver que hay dos aspectos que llaman la atención en los perfiles de Asimilación y Adaptación difusa dado que en la dimensión de Asertividad, las medias se distinguen por la baja puntuación y en la dimensión de Pasividad y Agresividad las medias se distinguen por lo alto.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4. 30

*Medias en las dimensiones de las habilidades sociales y los perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.*

Descriptivos		N	Media	Desviación
				típica
Asertividad	Integración	45	15,89	4,271
	Asimilación	4	14,00	10,801
	Adaptación difusa	16	14,75	4,553
	Total	65	15,49	4,822
Pasividad	Integración	45	9,89	5,593
	Asimilación	4	5,00	4,546
	Adaptación difusa	16	9,81	5,845
	Total	65	9,57	5,646
Agresividad	Integración	45	3,89	2,724
	Asimilación	4	2,75	3,594
	Adaptación difusa	16	3,81	2,857
	Total	65	3,80	2,774

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Tabla 4. 31

*Las habilidades sociales y los perfiles de aculturación e identidad étnica con la prueba de Kruskal-Wallis.*

	perfiles agrupados	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig. asintót.
Asertividad	Integración	45	34,42	1,026	,599
	Asimilación	4	33,50		
	Adaptación difusa	16	28,88		
	Total	65			
Pasividad	Integración	45	34,37	3,256	,196
	Asimilación	4	16,63		
	Adaptación difusa	16	33,25		
	Total	65			
Agresividad	Integración	45	33,83	1,198	,549
	Asimilación	4	23,13		
	Adaptación difusa	16	33,13		
	Total	65			

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001 Obs.: Todas las categorías tienen gl=2.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

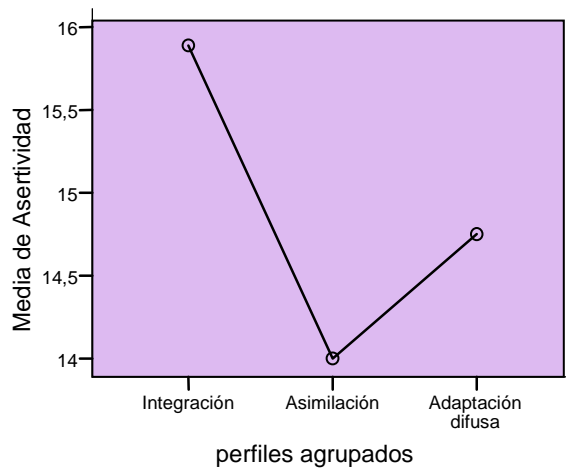


Gráfico 4.36: Medias de Asertividad por perfiles

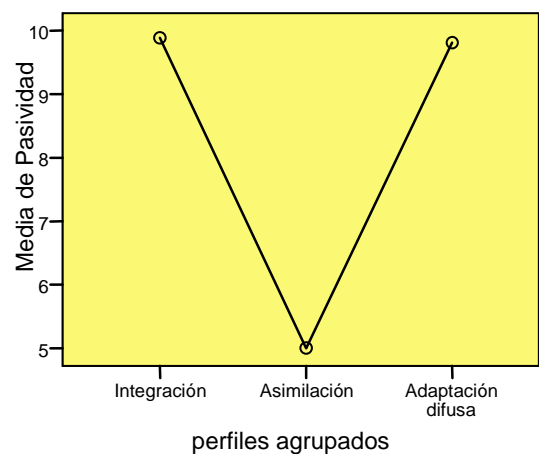


Gráfico 4.37: Medias de Pasividad por perfiles

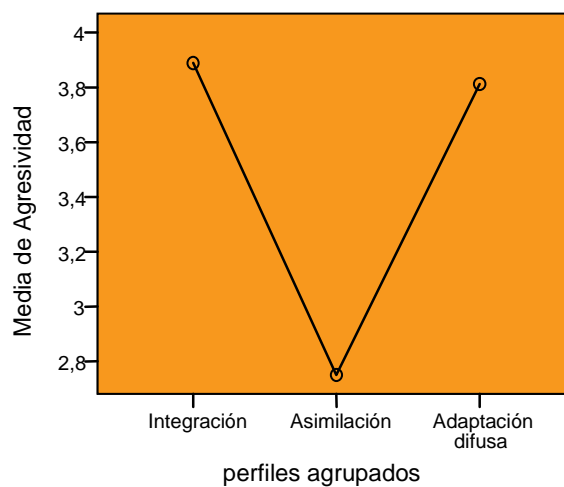


Gráfico 4.38: Medias de Agresividad por perfiles

Estos datos nos permiten afirmar, con cautela, ya que se trata solamente de una tendencia, que estos procesos de aculturación e identidad étnica, Asimilación y Adaptación difusa, se relacionan con dificultades en las habilidades sociales, en concreto, con una baja Asertividad y una alta Pasividad (véase la ausencia de significatividad en la Tabla 4.31 con la prueba de Kruskal-Wallis).

**f) La tipología de Centro (público, privado y provincia) según la Identidad Étnica y la Aculturación (dimensiones de los Perfiles)**

Al contrario de lo que veníamos haciendo, en este análisis del tipo de centro, no vamos utilizar los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica (Integración, Asimilación y Adaptación difusa), variables categóricas, sino que hemos optado por estudiar sus dimensiones: Identidad Étnica Global y la Aculturación, de forma separada, por ser variables cuantitativas, para posibilitar así el análisis estadístico entre ambas variables.

Ahora empezaremos el análisis con el estudio de la Identidad Étnica y después veremos la Aculturación utilizando la comparación de medias con Scheffé y ANOVA.

Tabla 4.32

*Medias de Identidad Étnica según el tipo de Centro.*

	Tipo de Centro	N	Media	Desviación típica	F	Sig
Identidad Étnica Global	privado	6	2,5460	,19557		
	público	52	2,2765	,24234		
	publico/provincia	6	2,2069	,18247		
	Total	64	2,2953	,24544	4,023	,023*

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Obs.: Según la comparación por pares de medias con Scheffé indica que en Identidad Global la diferencia entre las medias es significativa al nivel .05 entre el Tipo de Centro privado y público (I-J): 0,26945\*.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

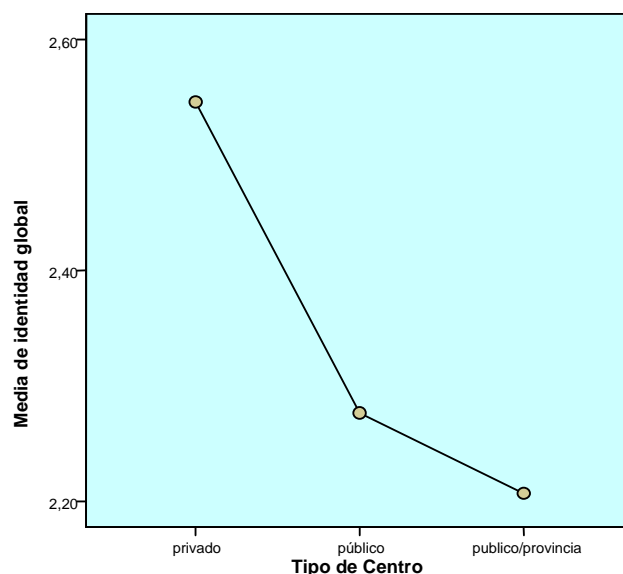


Gráfico 4.39: Medias de identidad étnica por tipología de centro

Según podemos observar en la tabla y gráfico anterior, la media obtenida en Identidad Global por los alumnos inmigrantes del Centro Privado fue mayor que de los Centros Públicos de la Capital o de Provincia. Veamos ahora los resultados con la variable aculturación.

Tabla 4.33

*Medias de aculturación según la tipología del Centro.*

	Tipo de Centro	N	Desviación		F	Sig.
			Media	típica		
Aculturación global	privado	6	2,6005	,18041	3,439	,038*
	público	52	2,3627	,21846		
	publico/provincia	6	2,4425	,22178		
Total		64	2,3925	,22408		

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Según el tipo de Centro, observamos nuevamente que hay diferencias de medias en Aculturación Global a través del análisis con Scheffé y ANOVA (F: 3,439 y Sig. ,038). La comparación por pares de medias con Scheffé indica que hay diferencias significativas al nivel .05 entre Centro privado: I y público: J; (I-J): ,23772(\*)



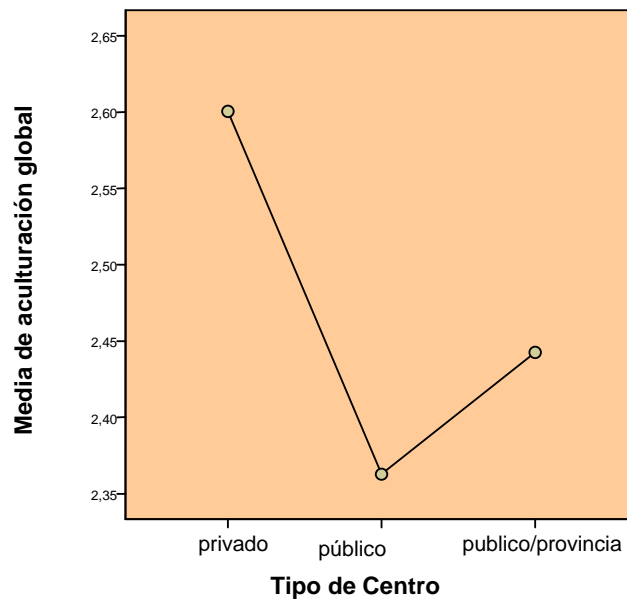


Gráfico 4.40: Media de aculturación global según la tipología del Centro

Como hemos observado, hay diferencias de medias según el tipo de Centro en la variable Aculturación global, siendo nuevamente el Centro Privado el que mayor media presentó, seguido por los Centros Públicos de Provincia, y los que obtuvieron la menor puntuación, los Centros Públicos de la capital. Las diferencias significativas en Identidad Étnica y Aculturación encontradas en el Centro privado en relación al Público, pueden deberse a la mayor presencia del alumnado procedente de los Países del Este y de Oriente en el Centro privado Amor de Dios que, como hemos visto en anteriores análisis, han presentado puntuaciones más altas en Aculturación Global en relación a las demás procedencias.

#### **g) La empatía según los perfiles de aculturación e identidad étnica**

Como hemos comentado en el Capítulo 3, la empatía es la capacidad para ponernos en el lugar del otro, comprender su situación y sintonizar emocionalmente experimentando así, sus mismos sentimientos. Veamos el análisis realizado en relación a los perfiles de aculturación e identidad étnica, a través de la comparación de medias, su significatividad o no con ANOVA y posteriormente también con Kruskal-Wallis (Chi-cuadrado).

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Podemos observar en la Tabla 4.33 que las medias, tanto de empatía afectiva como cognitiva, son mayores en el perfil de Adaptación difusa en relación a los demás perfiles. Pero esto solo representa una tendencia puesto que los resultados indican que no hay significatividad en relación a los perfiles de aculturación e identidad étnica en el análisis con Kruskal-Wallis (Tabla 4.34).

Tabla 4.34

*Medias de empatía y sus dimensiones según los perfiles de aculturación e identidad étnica.*

		N	Media	Desviación típica
Empatía Afectiva	Integración	43	26,95	4,270
	Asimilación	4	24,00	2,582
	Adaptación difusa	16	27,38	3,964
	Total	63	26,87	4,133
Empatía cognitiva	Integración	43	23,53	3,501
	Asimilación	4	20,25	4,193
	Adaptación difusa	16	24,94	4,494
	Total	63	23,68	3,901
Empatía Negativa	Integración	43	21,14	4,368
	Asimilación	4	21,25	2,986
	Adaptación difusa	16	19,75	3,568
	Total	63	20,79	4,100

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Tabla 4.35

*La empatía y sus dimensiones según los perfiles de aculturación e identidad étnica con la prueba de Kruskal-Wallis.*

		N	Rango promedio	Chi-cuadrado
Empatía Afectiva	perfiles agrupados			
	Integración	43	32,09	2,809 ,245
	Asimilación	4	18,13	
	Adaptación difusa	16	35,22	
Total	63			
Empatía cognitiva	Integración	43	31,40	3,957 ,138
	Asimilación	4	17,38	
	Adaptación difusa	16	37,28	
	Total	63		
Empatía Negativa	Integración	43	33,85	2,119 ,347
	Asimilación	4	35,00	
	Adaptación difusa	16	26,28	
	Total	63		

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001 Obs.: Todas las categorías tienen gl=2.

Respecto a las puntuaciones, decir que son similares a las encontradas en otras investigaciones con la población de españoles (Pérez-Albéniz et al., 2003; Lozano y Etxebarria, 2007), pero volveremos a comentar sobre la empatía en el apartado 4.3, cuando realicemos la comparación entre la muestra de alumnos españoles y la de inmigrantes.

#### **4.2.3 Conclusiones parciales sobre la muestra de alumnos inmigrantes**

El análisis realizado nos permite afirmar que la gran mayoría de alumnos inmigrantes presentó el Perfil de Aculturación e Identidad Étnica más adecuado, o sea, el perfil de Integración, siendo que los demás perfiles, de Asimilación y Adaptación Difusa, fueron ocupados por una pequeña parte de la muestra. Cabe recordar que el perfil de Adaptación Difusa estaba formado por aquellos sujetos cuyas puntuaciones no predominaron de forma definida en ninguno de los perfiles iniciales.

En cuanto a la identidad étnica y la aculturación según la procedencia del alumnado, encontramos que en Identidad Étnica no hay diferencias significativas, pero sí las hay en Aculturación, sobre todo entre los alumnos procedentes de Magreb y África Central en relación a los de Países del Este y Europa. Como sabemos, la aculturación se refiere a un acercamiento a la nueva cultura, mientras que la identidad étnica es un refuerzo de la cultura de origen. Por lo tanto, la mayor puntuación en Aculturación por parte de los alumnos de Magreb y África Central puede entenderse como un intento de acercarse a la cultura del país de acogida, sin perder su identidad étnica o de grupo. En contrapartida, dadas las semejanzas culturales entre los países europeos, los alumnos de los Países del Este y Europa acaban por mantener su identidad étnica, sin necesidad de aculturación.

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

El alumnado inmigrante presentó, en general, una autoestima global alta. Sin embargo, hay diferencias según sean las dimensiones que la componen. En la dimensión de autoestima rendimiento se han encontrado bajas puntuaciones correspondientes al perfil de Asimilación. Por lo tanto, podemos afirmar que los alumnos inmigrantes que presentaban las mayores puntuaciones en autoestima rendimiento fueron los que se encontraban en el perfil de Adaptación difusa. El bajo rendimiento escolar es un factor que igualmente fue percibido por los profesores y tutores en las entrevistas que se detallan en el capítulo referente al análisis cualitativo.

Podemos decir que la autoestima, tanto en la dimensión social como en apariencia, presentó valores bajos en cuanto a los perfiles de aculturación e identidad étnica, sobre todo en Asimilación e Integración. En Adaptación difusa, los valores fueron mayores ya que incluyeron los sujetos que, tanto en el aspecto social como en el personal (apariencia), se identificaban más con su grupo de origen y al mismo tiempo se supone que eran más valorados por los sujetos que lo integraban. Así, aunque fueron pequeñas las variaciones, podemos afirmar que la autoestima se vería afectada por la mayor o menor identificación con el grupo étnico o de origen del inmigrante, en especial, a más identificación con el grupo de origen, mayor autoestima.

En cuanto al Tiempo de permanencia en España en relación a los perfiles de Aculturación e Identidad Étnica, hay un claro predominio del perfil de Integración que varía entre 1 y 60 meses. Se podría esperar que a más tiempo pudiera darse una mayor integración, pero esto no sucede así ya que a partir de 26 meses se dieron casos de Asimilación; y partir de 32 meses aparecieron casos de Adaptación Difusa. Además, la diferencia entre medias no es significativa. Por lo tanto, el Tiempo de permanencia no se relaciona con los perfiles de Aculturación e Identidad étnica, puesto que hubo casos de Integración con muy poco tiempo y casos de Asimilación y Adaptación Difusa con muchos meses. Al parecer, el que haya casos de no integración después de tanto tiempo de permanencia, podría ser un repliegue, o sea, un refuerzo de la identidad de origen del alumnado inmigrante frente a la cultura de acogida. Es un resultado un poco

contradictorio ya que, según Berry et al., 2006, la duración de la estancia influye de forma que los inmigrantes que residen a más tiempo suelen presentar la estrategia de integración.

En relación a las Habilidades Sociales, de forma general, podemos decir que las medias de los Perfiles de Identidad y Aculturación se pueden considerar iguales. Sin embargo, es interesante observar que en ambos perfiles de Asimilación y Adaptación difusa, la dimensión de Asertividad, presentó baja puntuación y las dimensiones de Pasividad y Agresividad presentaron altas puntuaciones. Así, aunque los resultados no son del todo definitivos, podemos afirmar con cautela que, al contrario del perfil de Integración, los demás perfiles se identifican con una baja Asertividad y una alta Pasividad, algo que indica cierta dificultad en las Habilidades Sociales.

En cuanto al Tipo de Centro, tanto en Aculturación como en Identidad Étnica vemos como existen diferencias de medias a favor del Centro Privado en relación a los Centros Públicos de la Capital. Tales diferencias en Identidad Étnica y Aculturación encontradas en el Centro privado pueden ser debido a la mayor presencia del alumnado procedente de los Países del Este y Oriente, por lo tanto con una mayor identificación con la cultura española. Sin embargo, como la muestra del centro privado ha tenido un número reducido, no es posible sacar conclusiones definitivas.

A su vez, en la variable empatía los alumnos inmigrantes presentan resultados dentro de lo esperado, pero con puntuaciones altas en ambas dimensiones: afectiva y cognitiva aunque no son diferencias significativas; algo que, sin lugar a duda, como se relaciona con la conducta prosocial, incide de forma positiva en los contactos interpersonales.

Para finalizar, estos datos nos permiten afirmar que en su mayoría, los alumnos inmigrantes, independiente del tiempo de permanencia en España o su procedencia, tienden a la Integración. Sin embargo, recomendamos favorecer este proceso a través de la intervención educativa en aspectos como la *autoestima*, sobre todo en su dimensión *rendimiento* (en este sentido Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1994, Díaz-Aguado,

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

2003, han desarrollado programas para la mejora de la percepción y actitud del aprendizaje y de la escuela para minorías étnicas) y las *habilidades sociales*, algo muy importante tanto para las relaciones interpersonales como para el aprendizaje del idioma, en especial para los alumnos procedentes de Oriente (véase el Programa de Bienestar de López *et al.*, 2010). En el último capítulo, dedicado a las implicaciones educativas, trataremos de profundizar en estos aspectos.

#### **4.3. Análisis comparativo entre inmigrantes y españoles**

Este apartado pretende clarificar ciertos interrogantes que siempre están presentes cuando se comparan los alumnos, en este caso, los españoles e inmigrantes. Hemos visto anteriormente ciertas características de ambas muestras por separado y se ha incidido sobre todo en aspectos de la adaptación de los inmigrantes. Ahora pasaremos a comparar los datos obtenidos con ambas muestras con el doble objetivo de, por un lado, captar sus diferencias y, por otro, poder inferir las posibilidades de actuación sobre los aspectos más importantes en los que pueda incidir la acción educativa y orientadora que puedan facilitar la convivencia.

Las limitaciones de este trabajo nos obligan en este momento a centrar nuestro análisis con los datos obtenidos sobre las variables comunes a todos los alumnos, tanto españoles como inmigrantes, tales como: la autoestima, las habilidades sociales, la adaptación personal y social, la empatía y el clima de clase. Utilizaremos la comparación de medias con ANOVA, para comprobar la significatividad de las diferencias. Cabe recordar que la muestra total estaba compuesta por N= 587 alumnos siendo 516 españoles y 73 inmigrantes, representa un 87,6% y 12,4% de la muestra, respectivamente.

Ahora describiremos los resultados encontrados con las variables más importantes para este estudio y siguiendo este orden:

- a) La Autoestima y sus dimensiones: rendimiento, social y apariencia o corporal
- b) Las Habilidades Sociales (asertividad, pasividad y agresividad)
- c) La adaptación personal y social
- d) La empatía y sus dimensiones: afectiva, cognitiva y negativa
- e) El clima psicosocial o clima de la clase

**a) La Autoestima y sus dimensiones (rendimiento, social y apariencia)**

A través del análisis estadístico (Tabla 4.36) podemos apreciar como hay diferencias significativas en las medias de las dimensiones de autoestima rendimiento (F: 20,305;  $p < 0,001$ ) y que afectan a la autoestima global (F: 5,624;  $p < 0,05$ ). Para un análisis más detallado se procede a la comparación de medias en autoestima entre grupos, por origen de la muestra (Tabla 4.37). Los resultados obtenidos vuelven a confirmar las diferencias en autoestima rendimiento y en consecuencia, en autoestima global, como vemos en las tablas y gráficos subsiguientes.

Tabla 4. 36

*Medias del alumnado inmigrante y español en Autoestima y sus dimensiones.*

Descriptivos		N	Media	Desviación		
				típica	F	Sig
Autoestima rendimiento	Españoles	516	25,72	4,933	20,305	,000***
	Inmigrantes	71	22,86	5,597		
	Total	587	25,37	5,099		
Autoestima social	Españoles	516	22,91	5,412	1,679	,196
	Inmigrantes	71	22,01	5,773		
	Total	587	22,80	5,459		
Autoestima apariencia	Españoles	516	21,17	4,585	,069	,793
	Inmigrantes	71	21,32	4,449		
	Total	587	21,19	4,565		
Autoestima Global	Españoles	516	69,80	11,827	5,624	,018*
	Inmigrantes	71	66,20	13,275		
	Total	587	69,37	12,057		

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.37

*Medias en Autoestima y sus dimensiones según el origen del alumnado.*

	España	Latinoamé rica	Magreb y África Central	Países del Este y Europa	Oriente	Total	F	Sig.
	(N=516)	(N=35)	(N = 8)	(N = 20)	(N = 8)	(N=587)		
Autoestima rendimiento	25,72	22,63	23,75	24,35	19,25	25,37	6,671	,000***
Autoestima social	22,91	21,91	21,25	23,10	20,50	22,80	,812	,518
Autoestima apariencia	21,17	21,06	23,00	22,70	17,38	17,38	2,287	,059
Autoestima Global	69,80	65,60	68,00	70,15	57,13	69,37	3,178	,013*

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Obs.: La comparación por pares de medias con Scheffé indica que en Autoestima rendimiento hay diferencia de medias (I-J): España y Latinoamérica: 3,092(\*); España y Oriente: 6,471(\*) (En autoestima global no aparecen diferencias significativas con Anova).

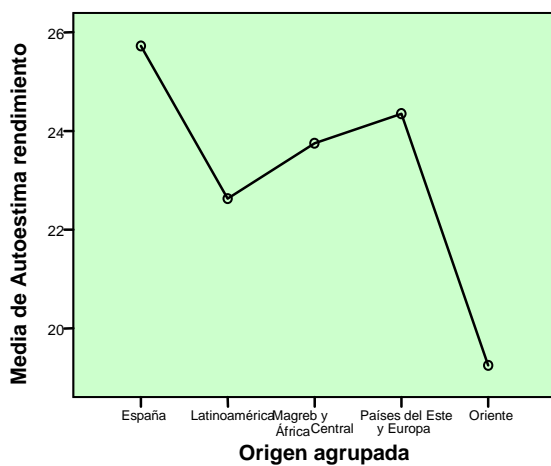


Gráfico 4.41: Media de Autoestima rendimiento por origen

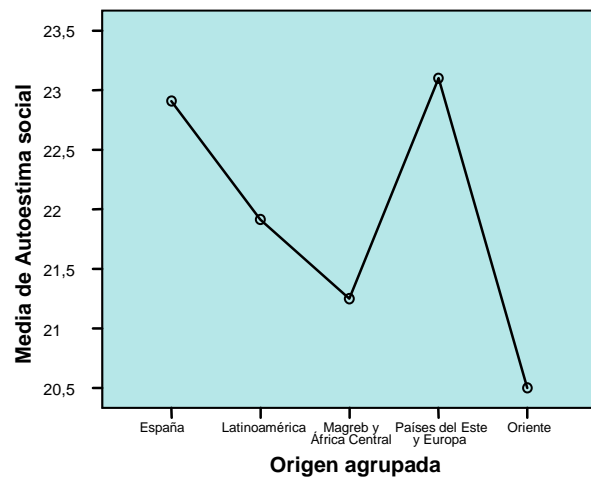


Gráfico 4.42: Media de Autoestima social por origen



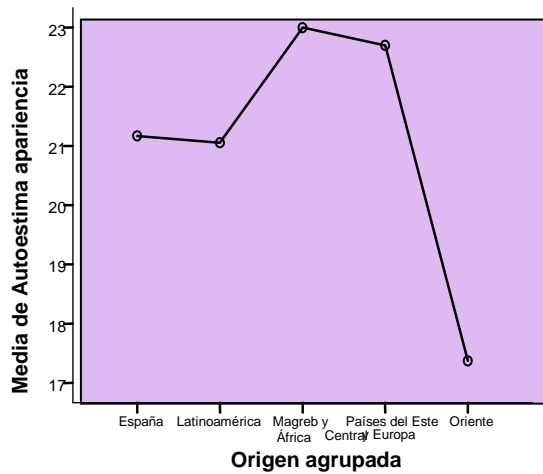


Gráfico 4.43: Media de Autoestima apariencia por origen

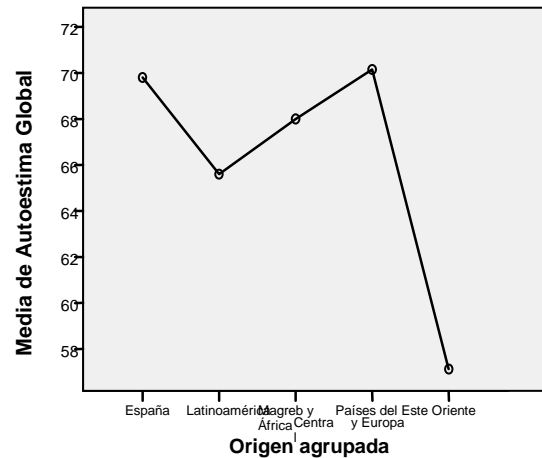


Gráfico 4.44: Media de Autoestima Global por origen

A través de las Tablas 4.36 y 4.37 y los gráficos correspondientes podemos observar como en la dimensión de la autoestima rendimiento, se encontraron diferencias significativas ( $F: 6,671; p < 0,001$ ), que acaban por reflejarse en el total de puntuaciones de la autoestima Global ( $F: 3,178; p < 0,05$ ) según ANOVA. La comparación por pares de medias con Scheffé indica que hay diferencias, en concreto, los alumnos españoles presentaron medias superiores en relación a los alumnos procedentes de Latinoamérica ( $3,092^*$ ) y Oriente ( $6,471^*$ ). Estos datos nos permiten decir que los alumnos inmigrantes perciben en sí mismos dificultades en relación a los contenidos escolares. Las dificultades de rendimiento por parte de los alumnos inmigrantes también son aspectos destacados en las entrevistas realizadas con los tutores, algo que veremos con más detalle en los resultados del estudio cualitativo.

### **b) Las Habilidades Sociales (asertividad, pasividad y agresividad)**

Las Habilidades Sociales, como se ha comentado en el Capítulo 3, se refieren a la capacidad de adaptación a las pautas de conducta sociales y como medio para propiciar la interacción en las relaciones sociales entre grupos de personas. Esta variable se compone de tres dimensiones: asertividad, pasividad y agresividad. Veamos, en primer lugar, cada

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

dimensión según los distintos grupos de inmigrantes y autóctonos, para después analizar por origen o procedencia.

Tabla 4. 38

*Medias del alumnado inmigrante y español en Habilidades Sociales y sus dimensiones.*

		N	Media	Desviación		F	Sig
				típica			
Asertividad	Españoles	516	15,10	5,248	,056	,813	
	Inmigrantes	73	14,95	5,336			
	Total	589	15,08	5,254			
Pasividad	Españoles	516	8,19	4,406	5,816	,016*	
	Inmigrantes	73	9,60	6,253			
	Total	589	8,37	4,691			
Agresividad	Españoles	516	4,70	3,686	4,725	,030*	
	Inmigrantes	73	3,73	2,795			
	Total	589	4,58	3,600			

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Tabla 4.39

*Medias en Habilidades Sociales y sus dimensiones según el origen del alumnado.*

	España	Latino américa	Magreb y África Central	Países del Este y Europa	Oriente	Total	F	Sig
	N=516	N=35	N = 10	N = 20	N = 8	N= 589		
Asertividad	15,10	14,71	16,60	15,05	13,63	15,08	,405	,805
Pasividad	8,19	8,57	6,00	11,30	14,38	8,37	6,282	000***
Agresividad	4,70	4,14	3,10	3,40	3,50	4,58	1,420	,226

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

Obs.: La comparación por pares de medias con Scheffé\* indica que la diferencia de medias es significativa al nivel .05 en Pasividad: Oriente y España: 6,181(\*) Oriente y Latinoamérica: 5,804(\*) Oriente y Magreb y África Central: 8,375(\*)

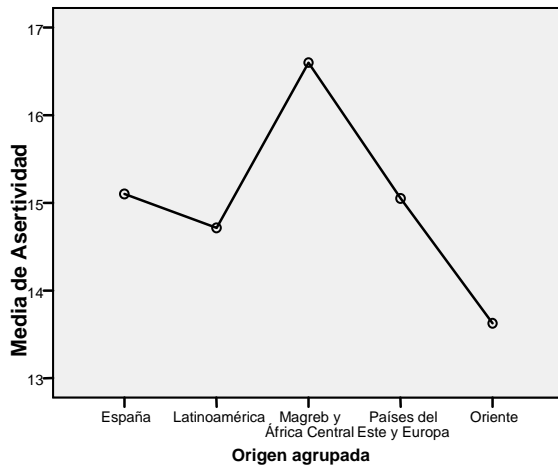


Gráfico 4.45: Media de Asertividad por origen

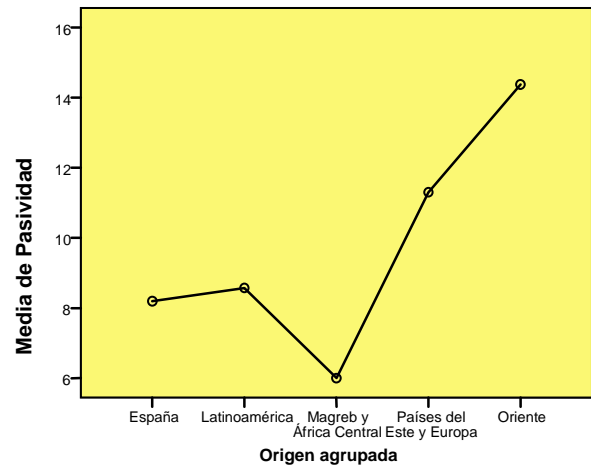


Gráfico 4.46: Media de Pasividad por origen

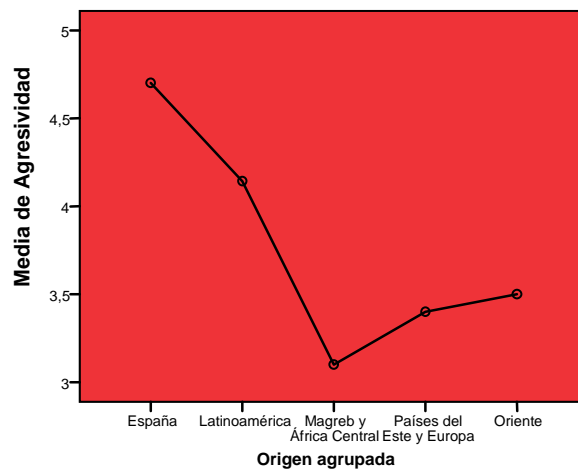


Gráfico 4.47: Media de Agresividad por origen

A través de la Tabla 4.38 podemos observar las diferencias significativas de medias entre inmigrantes y españoles en las dimensiones de Pasividad y de Agresividad. El grupo de alumnos inmigrantes obtiene la media más alta en Pasividad (9,60), mientras que los españoles obtienen la media más alta en Agresividad (4,70).

Cuando se procede a un análisis con la muestra repartida según el origen (Tabla 4.39), vemos como la diferencia de medias en la dimensión de Pasividad es significativa. La comparación por pares de medias con Scheffé indica que hay diferencias de las

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

puntuaciones del alumnado procedente de Oriente en relación a todos los demás alumnos (Scheffé I-J: Oriente y España: 6,181; Oriente y Latinoamérica: 5,804; Oriente y Magreb y África Central: 8,375).

Las altas puntuaciones obtenidas en Pasividad nos llevan a reflexionar si pudiera tratarse de un aspecto característico de la cultura Oriental. Las consecuencias de este comportamiento pasivo en una cultura como la occidental se traducirían en una ausencia de reivindicaciones de los derechos y la aceptación o resignación ante las dificultades. Sin embargo, cabe resaltar que dado el número tan reducido de la muestra de Oriente, los datos no pueden ser concluyentes.

#### **c) La adaptación personal y social**

La adaptación personal y social, como se ha comentado en el Capítulo 3, se define como un proceso que envuelve las actitudes y los comportamientos resultantes del intento de hacer frente a los cambios producidos en el ambiente natural y social. En la adolescencia, el comportamiento adaptativo implica la aceptación del aspecto físico, la independencia emocional respecto a los padres y una ajustada relación con los demás.

La importancia de esta variable para este estudio reside en la necesidad de averiguar como es la adaptación que los alumnos inmigrantes están desarrollando y la posibilidad de aceptación de la nueva sociedad. En relación a los alumnos autóctonos, cabe esperar que la sociedad donde viven sea capaz de proporcionar una ajustada adaptación y en consecuencia los individuos puedan actuar de forma satisfactoria hacia los demás, sobre todo en la acogida de los foráneos. El cuestionario utilizado evalúa cuatro factores de la Adaptación: personal, familiar, social y escolar.

Como vemos en la Tabla 4.40, las medias de los inmigrantes son superiores a las de los españoles en todas las dimensiones de la adaptación (personal y social). Esto puede deberse a una percepción de bienestar en relación a la situación anterior en el país de origen.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Los resultados obtenidos con un análisis de la muestra por origen (Tabla 4.41) de la Adaptación Personal y Social nos revela que los alumnos de procedentes de Oriente son los que presentan la media más alta (21,63), seguidos de los de Latinoamérica (20,42), los de España (18,51), después los del Magreb y África Central (17,67) y por último, los procedentes de Países del Este y Europa (17,35). El análisis obtenido con Scheffé y ANOVA indica que hay diferencias de medias ( $F=2,401$ ;  $p>0,05$ ) en la dimensión de Adaptación Social en relación a las distintas procedencias de los alumnos. Claro está que, como sucede en los demás análisis, dado el número tan reducido de la muestra tanto de los alumnos de Magreb y África Central, Países del Este y Europa, como de Oriente, la interpretación de los resultados debe realizarse con cautela. Además, la comparación por pares de medias no presentó diferencias significativas en Adaptación Social por origen (Scheffé) y por lo tanto, no se presentan aquí los resultados.

Tabla 4.40

*Medias del alumnado inmigrante y español en Adaptación Personal y Social.*

<b>Descriptivos</b>		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Des. típica</b>	<b>F</b>	<b>Sig</b>
Adaptación Personal	Espanoles	498	8,74	4,142	,769	,381
	Inmigrantes	70	9,20	4,088		
	Total	568	8,79	4,135		
Adaptación Social	Espanoles	498	9,77	3,629	,583	,446
	Inmigrantes	70	10,13	3,945		
	Total	568	9,82	3,668		
Adaptación Personal y Social	Espanoles	498	18,51	5,852	1,201	,274
	Inmigrantes	70	19,33	5,965		
	Total	568	18,61	5,867		

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.41

*Medias del alumnado en Adaptación Personal y Social por origen*

		N	Media	Des. típica	F	Sig
Adaptación Personal	España	498	8,74	4,142	1,402	,232
	Latinoamérica	33	10,24	4,381		
	Magreb y África Central	9	9,33	2,121		
	Países del Este y Europa	20	7,80	3,254		
	Oriente	8	8,25	5,600		
	Total	568	8,79	4,135		
Adaptación Social	España	498	9,77	3,629	2,401	,049*
	Latinoamérica	33	10,18	3,933		
	Magreb y África Central	9	8,33	2,236		
	Países del Este y Europa	20	9,55	3,927		
	Oriente	8	13,38	4,241		
	Total	568	9,82	3,668		
Adaptación Personal y Social	España	498	18,51	5,852	1,651	,160
	Latinoamérica	33	20,42	6,442		
	Magreb y África Central	9	17,67	3,041		
	Países del Este y Europa	20	17,35	4,522		
	Oriente	8	21,63	8,280		
	Total	568	18,61	5,867		

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

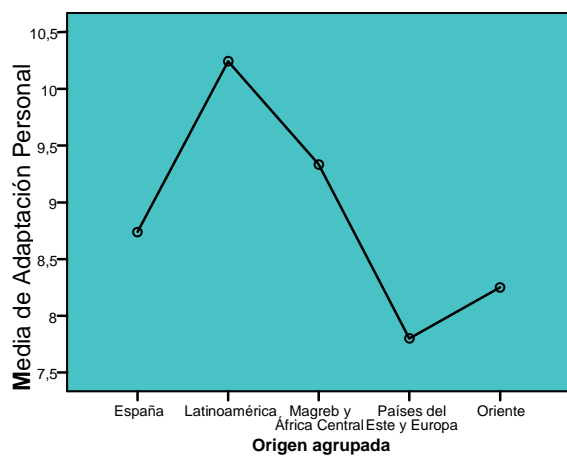


Gráfico 4.48: Media de Adaptación Personal por origen

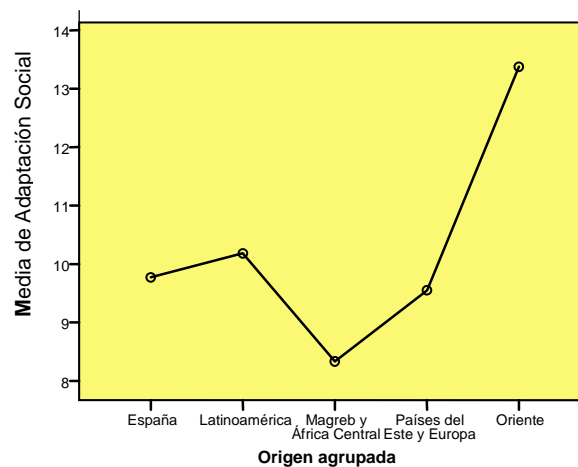


Gráfico 4.49 Media de Adaptación Social por origen

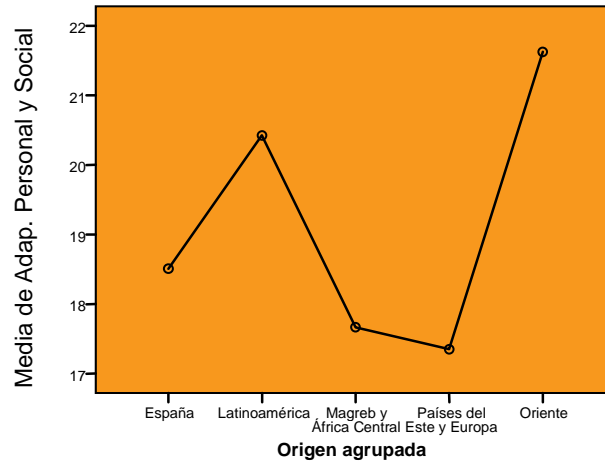


Gráfico 4.50: Media de Adaptación Personal y Social por origen

**d) La empatía y sus dimensiones : afectiva, cognitiva y negativa**

La Empatía o la capacidad para ponerse en lugar del otro, presenta tres dimensiones: afectiva, cognitiva y negativa (Capítulo 3). Los resultados obtenidos revelan que los inmigrantes tienen medias más altas tanto en la dimensión de empatía afectiva (26,35) como de empatía negativa (20,85). En cambio los alumnos españoles obtienen la media más alta en empatía cognitiva (24,34). Estas medias son similares a las obtenidas en otras investigaciones sobre la empatía (escala IRI) con muestras de alumnos españoles (Pérez-Albéniz et al., 2003; Lozano y Etxebarria, 2007). Véase la Tabla 4.42 y los gráficos subsiguientes.

Sin embargo, los análisis realizados apuntan que no hay diferencias significativas entre las medias. (Como en el análisis con Anova por origen de la muestra tampoco se han encontrado diferencias, no se presentan los resultados).

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.42

Medias del alumnado inmigrante y español en empatía y sus dimensiones.

Descriptivos		N	Media	Desviación		
				típica	F	Sig
Empatía Afectiva	Españoles	516	25,84	4,308	,871	,351
	Inmigrantes	71	26,35	4,313		
	Total	587	25,90	4,308		
Empatía cognitiva	Españoles	516	24,34	4,363	1,856	,174
	Inmigrantes	71	23,59	3,926		
	Total	587	24,25	4,316		
Empatía Negativa	Españoles	516	20,70	3,936	,087	,768
	Inmigrantes	71	20,85	3,977		
	Total	587	20,72	3,938		

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

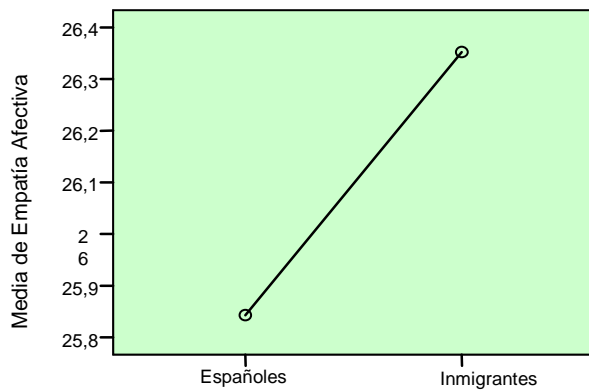


Gráfico 4.51: Media de Empatía Afectiva

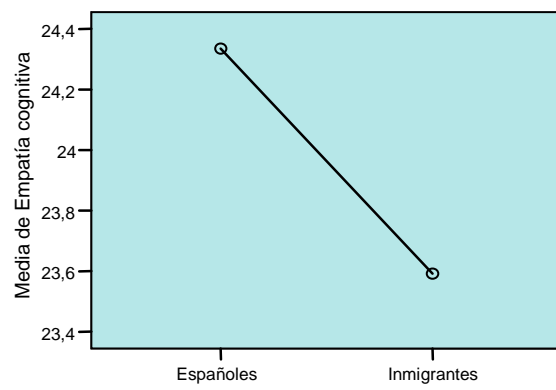


Gráfico 4.52: Media de Empatía Cognitiva

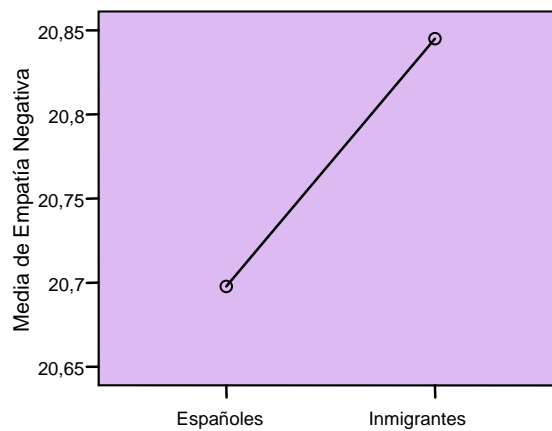


Gráfico 4.53: Media de Empatía Negativa



**e) El ambiente psicosocial o clima de clase**

El ambiente psicosocial o de aprendizaje, como se ha descrito en el Capítulo 3, hace referencia a las percepciones de los alumnos sobre el clima de la clase. El instrumento se compone de cinco subescalas que miden aspectos como la cohesividad (sentimiento de intimidad por la interacción entre alumnos); la fricción (grado de desacuerdo, tensión y antagonismo); la satisfacción; la competitividad y la dificultad percibida en las actividades (adaptado del MCI: My Classroom Inventory de Fraser, Anderson y Walberg, 1982- El inventario de mi clase: IMC).

Hemos adaptado el instrumento IMC pasando de 38 ítems iniciales a 31 ítems; después eliminamos los ítems 4, 6 y 15 por presentar una correlación baja (véase en el Anexo 1, pág.4; Anexo 2, pág.2). Encontramos una fiabilidad discreta en relación a la validación original puesto que las subescalas finalmente alcanzaron los índices: Cohesividad  $\alpha= 0,71$ ; Fricción  $\alpha= 0,59$ ; Satisfacción  $\alpha= 0,73$ ; Competitividad  $\alpha= 0,48$  y Dificultad  $\alpha= 0,50$ .

Podemos apreciar en los resultados obtenidos, como las medias tienen diferencias significativas, predominando las de los inmigrantes sobre la de los españoles en dos dimensiones: Satisfacción ( $F= 3,880$ ;  $p< 0,05$ ) y Competitividad ( $F= 5,768$ ;  $p< 0,05$ ). La Tabla 4.43 y los gráficos subsiguientes demuestran los resultados encontrados.

*Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo*

Tabla 4.43

*Medias del alumnado inmigrante y español en el clima psicosocial y sus dimensiones.*

Clima psicosocial		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Cohesividad	Españoles	516	1,76	1,477	,339	,561
	Inmigrantes	73	1,66	1,304		
	Total	589	1,75	1,456		
Fricción	Españoles	516	4,54	1,590	2,582	,109
	Inmigrantes	73	4,22	1,511		
	Total	589	4,50	1,583		
Satisfacción	Españoles	516	3,39	2,192	3,880	,049*
	Inmigrantes	73	3,93	2,194		
	Total	589	3,46	2,198		
Competitividad	Españoles	516	2,51	1,175	5,768	,017*
	Inmigrantes	73	2,86	1,134		
	Total	589	2,56	1,175		
Dificultad	Españoles	516	2,40	1,547	,586	,444
	Inmigrantes	73	2,55	1,434		
	Total	589	2,42	1,533		

\* p< 0,05 \*\* p< 0,01 \*\*\* p< 0,001

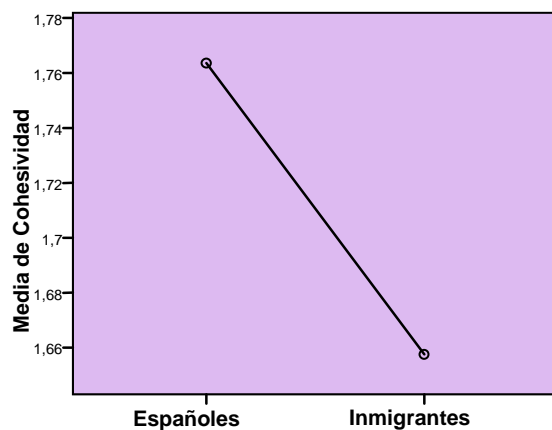


Gráfico 4.54: Media de Cohesividad

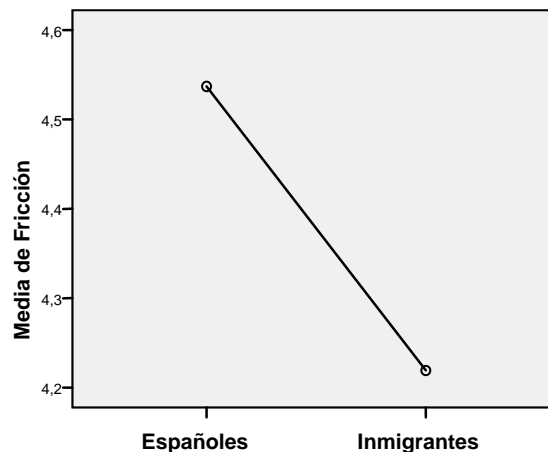


Gráfico 4.55: Media de Fricción

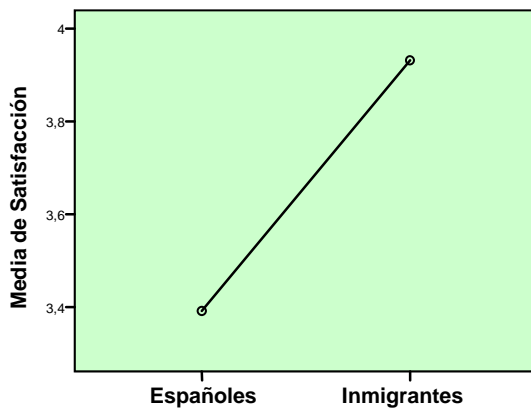


Gráfico 4.56: Media de Satisfacción

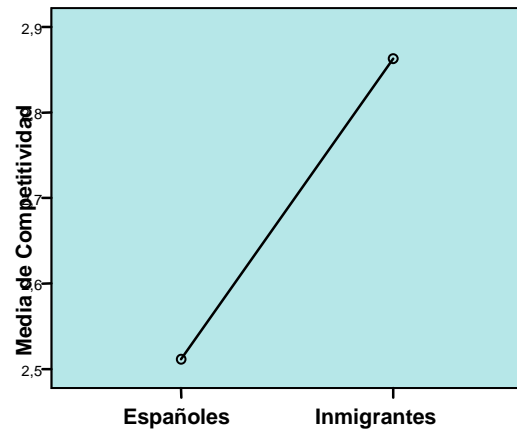


Gráfico 4.57: Media de Competitividad

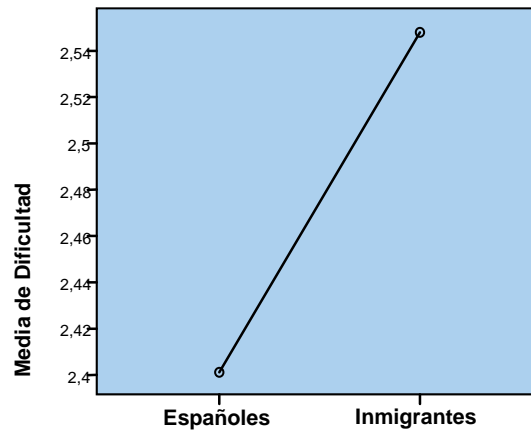


Gráfico 4.58: Media de Dificultad

Estos datos nos llevan a afirmar que los alumnos inmigrantes demostraron sentimientos positivos de satisfacción hacia las clases al mismo tiempo que percibían un alto grado de competitividad en el aula. (Dado que en el análisis con Anova por origen de la muestra de inmigrantes, no se han encontrado diferencias, no se presentarán los resultados).

#### **4. 4.Conclusiones parciales del análisis comparativo entre españoles e inmigrantes**

El análisis comparativo realizado se ha centrado en las variables comunes medidas a través de los cuestionarios contestados tanto por los alumnos españoles como por sus compañeros de clase inmigrantes. Las variables utilizadas con ambas muestras fueron: la autoestima (rendimiento, social y apariencia); las habilidades sociales (asertividad, pasividad y agresividad); la adaptación personal y social; la empatía (afectiva, cognitiva y negativa) y el clima psicosocial (cohesividad; fricción; satisfacción; competitividad y dificultad). En empatía no se han obtenido diferencias significativas entre las medias y, si bien reconocemos su importancia, en este momento no nos dedicaremos a profundizar en esta variable.

En lo que se refiere a la autoestima, en concreto en su dimensión rendimiento, el análisis de los datos nos permite afirmar que los alumnos españoles presentaron medias significativamente superiores en relación a los alumnos inmigrantes, en especial en la comparación con los de Latinoamérica (3,092\*) y los de Oriente (6,471\*). Los problemas de rendimiento de los alumnos inmigrantes son objeto de análisis en el estudio cualitativo, a través de las entrevistas realizadas con sus profesores-tutores, que ahora lo comentaremos brevemente.

Las causas de las dificultades de los alumnos, según afirman los profesores, están ligadas a un bajo nivel de los estudios en el país de origen asociado a las diferencias en el currículum, sobre todo en relación al alumnado procedente de Latinoamérica. En el caso de los alumnos cuyos países de origen no tienen el español como lengua materna, como pueden ser los de Oriente, sabemos que la dificultad mayor se encuentra especialmente en lo que al dominio del idioma se refiere. Sin embargo, en relación a los alumnos procedentes de los Países de Este y Europa, aunque exista cierta dificultad en el dominio del español, al mismo tiempo se percibe en este alumnado una mayor valoración y

disciplina asociada al estudio, lo que explicaría la media más elevada en autoestima rendimiento. En el próximo capítulo, abordamos con profundidad este tema.

Respecto a las habilidades sociales, conviene recordar que se miden tres dimensiones: Asertividad, Pasividad y Agresividad. Si bien no existen diferencias en Asertividad, vemos como en las dimensiones de Pasividad y Agresividad sí las encontramos, siendo que los alumnos inmigrantes destacaron en Pasividad mientras que los españoles sobresalieron en Agresividad. Cuando el análisis se hace sobre una comparación por origen, el alumnado de Oriente destaca en la dimensión Pasividad, con diferencias de medias significativas en relación a los demás alumnos. Aunque la muestra de Oriente era de tamaño reducido y por lo tanto los resultados no adquieren un carácter definitivo, sí podemos conjeturar si la pasividad puede ser un aspecto característico cultural. Así pues, una actitud pasiva por parte de este colectivo podría resultar en un comportamiento de conformidad excesiva frente a una nueva cultura, la occidental, donde los derechos muchas veces necesitan ser reivindicados.

Los resultados que sin duda llaman la atención son los que a la variable Adaptación Personal y Social se refieren. Hemos podido observar que las medias del alumnado inmigrante son superiores a las de los españoles tanto en la adaptación personal como social. Estos resultados son semejantes a los que se han obtenido en otros estudios sobre la Adaptación, un fenómeno denominado la paradoja del inmigrante (Berry, 2006; Hayes-Bautista 2004; Nyguyen, 2006, citados en Briones 2008). Considerando que uno de los principales motivos que empujan a las familias a emigrar es la búsqueda de la mejoría de las condiciones de vida, es posible que los jóvenes perciban un mayor bienestar en el país de acogida. El análisis por origen del alumnado en la Adaptación Personal y Social nos revela además que los alumnos de Oriente son los que presentan la media más alta (21,63), después los de Latinoamérica (20,42), los de España (18,51), los del Magreb y África Central (17,67) y por último, los de Países del Este y Europa (17,35). El análisis indica que hay diferencias de medias ( $F= 2,401$ ;  $p<0,05$ ) sobre todo en la dimensión Social en relación a las distintas procedencias de los alumnos. Nuevamente cabe recordar que siendo

### Parte III-Resultados del Estudio Cuantitativo

el número tan reducido de la muestra de Magreb y África Central, Países del Este y Europa, y de Oriente, los resultados tienen una interpretación limitada.

Por último, en el análisis sobre el clima psicosocial de clase, observamos como predominan las medias de los inmigrantes sobre la de los españoles en dos dimensiones: Satisfacción ( $F= 3,880$ ;  $p<0,05$ ) y Competitividad ( $F= 5,768$ ;  $p<0,05$ ). Si bien el alumnado inmigrante percibe una gran competitividad en el ambiente escolar, al mismo tiempo se siente satisfecho con las clases. Resultados semejantes sobre la satisfacción han sido obtenidos a través de las entrevistas concedidas por los alumnos inmigrantes, donde nos han revelado que consideran el acceso a la escuela y al conocimiento como lo mejor que España les ofrece. En el estudio cualitativo, que se describe en el próximo capítulo, tratamos con más profundidad este aspecto.

Finalmente, los datos obtenidos nos permiten afirmar que variables como la autoestima; las habilidades sociales, la adaptación personal y social; la empatía y el clima psicosocial son importantes factores a tener en cuenta a la hora de la intervención educativa. Se tratan de variables relevantes no sólo para mejorar las actitudes, sino para favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos en su conjunto y también colaborar en una efectiva integración de los alumnos inmigrantes.

*“Hay que escuchar a la cabeza,  
pero dejar hablar al corazón.”*

Marguerite Yourcenar





## **5. Resultados del Estudio Cualitativo**

Este capítulo está dedicado al análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de entrevista semi-estructurada con la muestra del alumnado inmigrante (N= 73) y con los profesores o tutores (N= 17) de los grupos donde se encontraban estos alumnos. En el Capítulo 3 se ha detallado la metodología empleada, así como los objetivos y procedimientos. Se ha realizado un análisis de contenido, ordenando la información en estructuras superiores de significación y asociando aspectos relacionados.

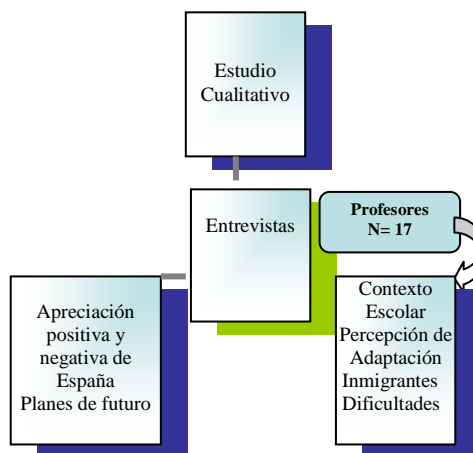
A través del estudio cualitativo (Cuadro 7 se pretende obtener información sobre aspectos importantes que mediatizan en la integración de los alumnos inmigrantes y que, por lo tanto, son también muy importantes para la intervención educativa. Nos referimos a la percepción de su nueva situación en el país de acogida, como lo que les gusta o no y sus perspectivas de futuro. Sin embargo, son aspectos que, dado su carácter subjetivo, son difíciles de obtener a través de los métodos cuantitativos, de ahí la necesidad de utilizar un formato de entrevista para asegurar un nivel de confianza y sinceridad que permita conocerlos.

Cabe recordar, como hemos comentado en el Capítulo 3 respecto al procedimiento de recogida de datos, que también se ha realizado un seguimiento de la escolaridad de los alumnos inmigrantes para averiguar si continuaban o no sus estudios, a través de contacto telefónico con los Centros, junto a la Secretaría o los Equipos de Orientación, pasado año y medio de la recogida de datos inicial.

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

De forma complementaria, las entrevistas con los profesores/tutores tienen por objetivo extraer información sobre una serie de factores del contexto escolar que interfieren en el quehacer diario del profesor, que los llevan a promover adaptaciones en su forma de trabajo y en su relación con los alumnos y sus familiares inmigrantes. Especialmente nos interesa saber cuáles son sus actitudes hacia la inmigración, cómo perciben la adaptación que están viviendo los inmigrantes y la interacción con los demás compañeros de clase.

*Cuadro 7. Estructura del estudio cualitativo*



Empezamos analizando los datos obtenidos con los alumnos inmigrantes y después nos dedicaremos al análisis de las entrevistas con los profesores-tutores.

##### 5.1. Resultados del Estudio Cualitativo con los alumnos inmigrantes

Respecto a las entrevistas realizadas por esta autora con el alumnado inmigrante (N= 73), las respuestas fueron registradas por escrito y, una vez agrupadas en categorías, estructuradas dentro del fichero correspondiente a esta muestra del programa

de análisis de datos (SPSS). Esto se hizo con el objetivo de propiciar posteriores análisis relacionados con la variable criterio, el Perfil de Aculturación e Identidad Étnica de los alumnos inmigrantes, que forma parte del análisis cuantitativo y, por lo tanto, anteriormente ya incluida en el programa informático de análisis de datos (SPSS).

Inmediatamente después de contestar el cuestionario específico para ellos, se realizaba la entrevista, de forma individual o en pequeños grupos. A las preguntas – “¿Qué es lo que no te gusta de España?; ¿Qué es lo que más te gusta?; ¿Cuáles son tus planes de futuro?” correspondían diversas respuestas abiertas que fueron agrupadas en las siguientes categorías:

a) Aspectos que han suscitado una apreciación negativa del país de acogida:

- Racismo, insultos, peleas, amenazas, ser ignorado/a
- La gente: su forma de ser (miran mal, son secos...)
- Aspectos culturales: comida, vestido, religión
- Aspectos escolares (la calidad de la enseñanza, el nivel de exigencia, facilidades...)
- Clima atmosférico
- Machismo

b) Aspectos que han suscitado una apreciación positiva del país de acogida:

- Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...
- Aspectos escolares (la calidad de la enseñanza, el nivel de exigencia, facilidades...)
- La gente: tratan bien, es amable...
- Seguridad y estabilidad económica

c) Planes de futuro:

- Permanecer en España para trabajar
- Permanecer en España para estudiar
- Volver al país de origen
- Volver al país al terminar los estudios

Obs.: Los participantes fueron incluidos cada uno en una categoría de respuesta.

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

Veamos los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos, inicialmente de forma general, por todo el conjunto de la muestra de alumnos inmigrantes. Posteriormente, veremos los resultados con la muestra repartida por su origen: Latinoamérica, Magreb y África Central, Países del Este y Europa, y Oriente. Del total de 73 alumnos que contestaron el cuestionario general, solamente 59 contestaron al cuestionario específico y a la entrevista, puesto que se hacía en otro momento y algunos no se encontraban en la clase.

Después, procederemos a comparar estos resultados cualitativos con la variable Perfil de aculturación e identidad étnica, con el objetivo de visualizar los aspectos positivos, negativos y el proyecto de futuro más destacados.

Por último, describiremos la situación de escolaridad de los alumnos inmigrantes para observar se siguen estudiando o no, a través de seguimiento realizado año y medio después de la aplicación de los cuestionarios.

##### 5.1.1. Análisis de los aspectos percibidos como factores negativos de España

En lo que se refiere a la apreciación negativa del nuevo país, observamos que la mayor frecuencia, 26, (44,1%) se centra en la percepción de los conflictos representados por el racismo, los insultos, las peleas, amenazas o ser ignorado/a. Seguidamente, la mayor frecuencia, 12, (20,3%) se observa en los contactos interpersonales percibidos sobre cómo es la gente (forma de ser, las personas miran mal, son secas). Después vienen los aspectos culturales (comida, vestido, religión) con una frecuencia de 7 (11,9%) y en la misma frecuencia, 7 (11,9%) está el clima atmosférico. La percepción negativa es baja sobre los aspectos escolares con frecuencia de 4 (6,8%). Hay alumnos, en concreto 2 (3,4%) que no les gusta nada de España y uno (1,7%) declara que hay machismo. En la Tabla 5.1 y el gráfico subsiguiente se reflejan los datos observados.

Tabla 5.1

Frecuencia de los aspectos negativos percibidos por los alumnos inmigrantes.

	Apreciación negativa de España	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Racismo, insultos, peleas, amenazas...	26	44,1	44,1
	La gente: forma de ser, miran mal, son secos...	12	20,3	64,4
	Aspectos culturales: comida, vestido, religión	7	11,9	76,3
	Aspectos escolares (la calidad de la enseñanza, el nivel de exigencia, facilidades...)	4	6,8	83,1
	No le gusta nada	2	3,4	86,4
	Machismo	1	1,7	88,1
	Clima atmosférico	7	11,9	100,0
	Total	59	100,0	
Perdidos	Sistema	14		
Total		73		

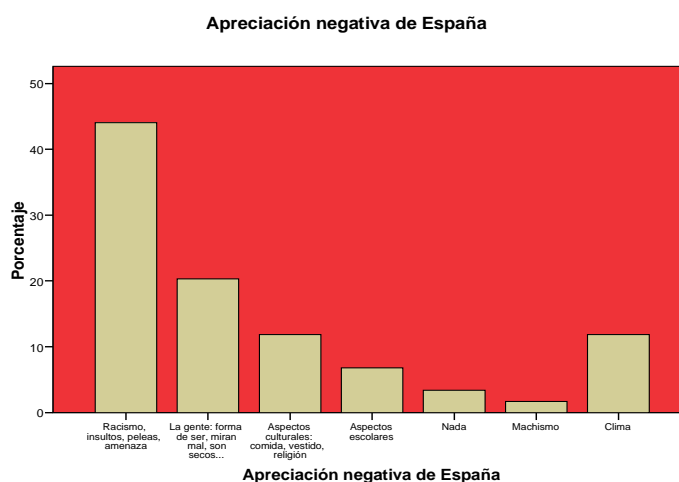


Gráfico 5. 1. Porcentaje de los aspectos negativos percibidos

### 5.1.2 Análisis de los aspectos percibidos como factores positivos de España

En relación a los aspectos positivos percibidos en el país receptor, vemos que los aspectos escolares obtienen la mayor frecuencia, 13 (22,4%) así como la percepción de que todo o casi todo les gusta, con igual frecuencia, 13 (22,4%). Seguidamente aparecen la seguridad y la estabilidad económica con frecuencia de 12 (20,7%). Después se registra la misma frecuencia, 10 (17,2%) tanto para los aspectos culturales como para los contactos interpersonales (17,2%) en la respuesta “la gente” (*tratan bien, es*

*Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

amable). La Tabla 5.2 y el gráfico que siguen a continuación nos demuestran estas tendencias.

Tabla 5.2

*Frecuencias de los aspectos positivos percibidos por los alumnos inmigrantes*

Apreciación positiva de España		Frecuencia	P. válido	P. acumulado
Válidos	Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...	10	17,2	17,2
	Aspectos escolares (la calidad de la enseñanza, el nivel de exigencia, facilidades...)	13	22,4	39,7
	La gente: tratan bien, es amable...	10	17,2	56,9
	Seguridad y estabilidad económica	12	20,7	77,6
	Todo/casi todo	13	22,4	100,0
	Total	58	100,0	
Perdidos	Sistema	15		
	Total	73		

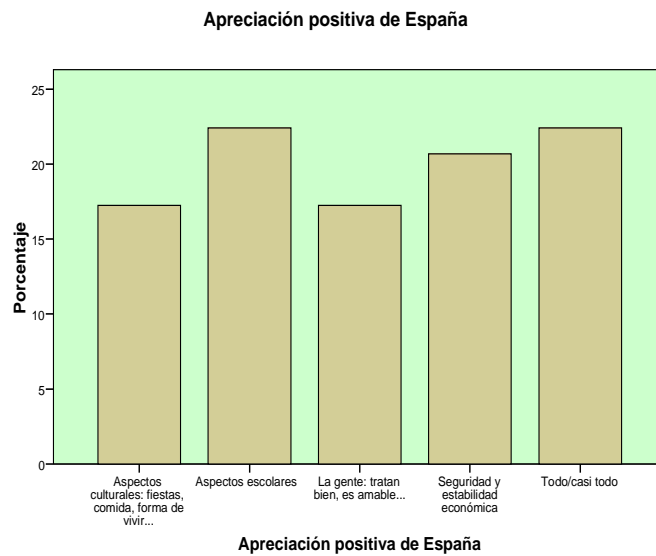


Gráfico 5. 2 Porcentaje de los aspectos positivos percibidos

### 5.1.3. Análisis del proyecto de futuro

Cuando se les preguntó a los alumnos inmigrantes sobre si en el futuro les gustaría quedarse para trabajar/estudiar o volver al país de origen, una abrumadora mayoría (67,2%) declaró que prefiere quedarse en España y volver a su país sólo de vez en cuando, para visitar o rever a la gente.

Tabla 5.3  
Frecuencias de los planes de futuro de los alumnos inmigrantes

Proyecto de futuro		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Permanecer en España para trabajar	26	44,8	44,8
	Permanecer en España para estudiar	13	22,4	67,2
	Volver al país de origen	9	15,5	82,8
	Volver al país al terminar los estudios	9	15,5	98,3
	No sabe o no se ha decidido	1	1,7	100,0
Total		58	100,0	
Perdidos	Sistema	15		
	Total	73		

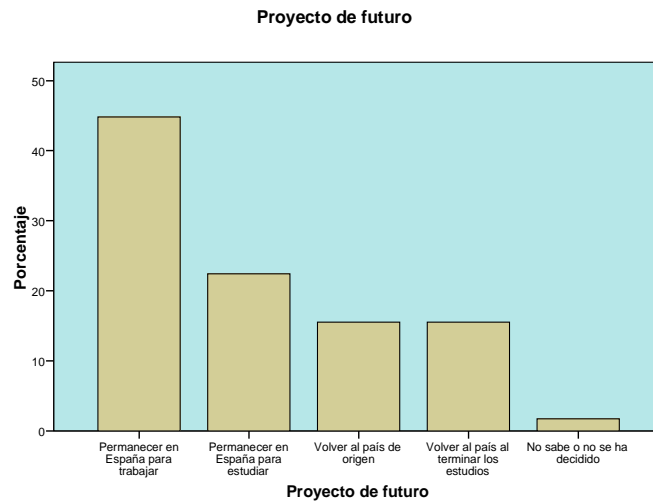


Gráfico 5. 3 Porcentajes del proyecto de futuro de los alumnos inmigrantes

#### **5.1.4 Análisis de los factores negativos percibidos según el origen**

Cuando se procede a distribuir los datos según el origen de la muestra, podemos observar diferentes matices (Tabla 5.4). En primer lugar, vemos como los que presentan los porcentajes más altos en relación a los aspectos negativos, sobre todo en lo que se refiere a los conflictos traducidos en la percepción de racismo, peleas, insultos y amenazas, son en primer lugar los alumnos procedentes de Oriente (100%) en segundo lugar los del Magreb y África Central (44,4%), en tercer lugar los de Latinoamérica (40%) y por último los alumnos de Países de este y Europa (33,3%).

Es interesante observar como la percepción negativa de España representada por los conflictos: racismo, peleas, insultos, amenazas o ser ignorado/a fue la única respuesta dada por los alumnos de Oriente. Aunque la muestra sea pequeña (5 válidos y 3 perdidos) incluye alumnos de diversos cursos y Centros de Salamanca, siendo casi la totalidad de los alumnos adolescentes de Oriente presentes en la provincia. Por ello, cabe destacar que se trata de un valor orientativo.



Tabla 5. 4 Frecuencias de los aspectos negativos percibidos por los alumnos inmigrantes según la procedencia.

		Apreciación negativa de España	Frecuencia	Porcentaje	P. válido	P. acumula	
Latino- américa	Válidos	Racismo, insultos, peleas, amenazas...	12	34,3	40,0	40,0	
		La gente: su forma de ser (miran mal, son secos...)	7	20,0	23,3	63,3	
		Aspectos culturales: comida, vestido, religión	1	2,9	3,3	66,7	
		Aspectos escolares	1	2,9	3,3	70,0	
		Nada (no les gusta nada del país)	2	5,7	6,7	76,7	
		Machismo	1	2,9	3,3	80,0	
		Clima	6	17,1	20,0	100,0	
		Total	30	85,7	100,0		
Perdidos	Sistema	5	14,3				
Total		35	100,0				
Magreb y África Central	Válidos	Racismo, insultos, peleas, amenazas...	4	40,0	44,4	44,4	
		Aspectos culturales: comida, vestido, religión	5	50,0	55,6	100,0	
		Total	9	90,0	100,0		
Perdidos	Sistema	1	10,0				
Total		10	100,0				
Países del Este y Europa	Válidos	Racismo, insultos, peleas, amenazas...	5	25,0	33,3	33,3	
		La gente: su forma de ser, miran mal, son secos...	5	25,0	33,3	66,7	
		Aspectos culturales: comida, vestido, religión	1	5,0	6,7	73,3	
		Aspectos escolares	3	15,0	20,0	93,3	
		Clima	1	5,0	6,7	100,0	
		Total	15	75,0	100,0		
Perdidos	Sistema	5	25,0				
Total		20	100,0				
Oriente	Válidos	Racismo, insultos, peleas, amenazas	5	62,5	100,0	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	37,5		
		Total	8	100,0			

Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo

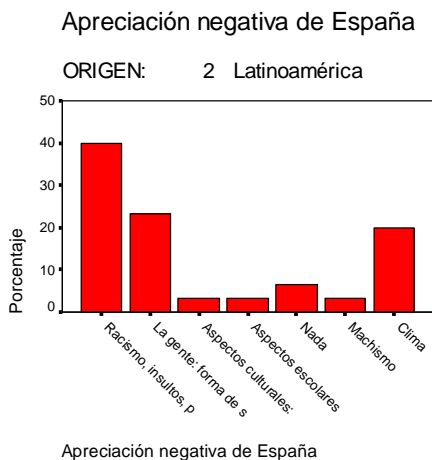


Gráfico 5. 4 Porcentajes de aspectos negativos: Latinoamericanos

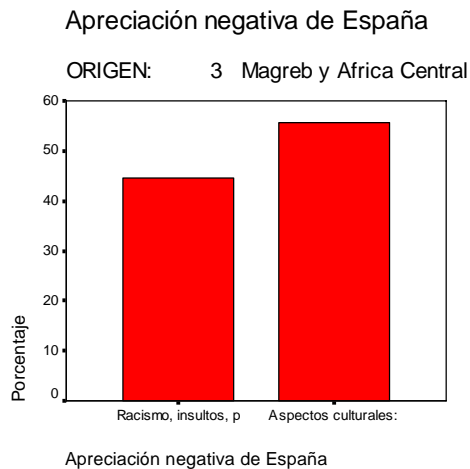


Gráfico 5. 5 Porcentajes de aspectos negativos: Magreb y África Central

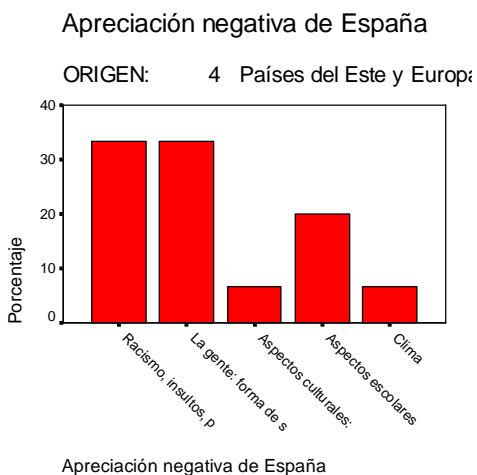


Gráfico 5. 6 Porcentajes de aspectos negativos: Países del Leste y Europa

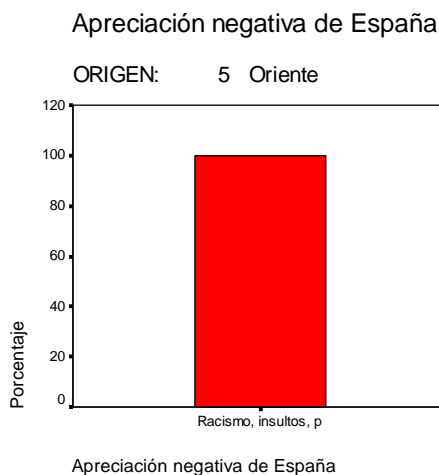


Gráfico 5. 7 Porcentajes de aspectos negativos: Oriente

5.1.5. Análisis de los factores positivos percibidos según el origen

Según el origen, observamos que los alumnos de Latinoamérica valoran la seguridad y la estabilidad económica al mismo tiempo en que les gusta todo o casi todo (48,2%). En cambio los del Magreb y África valoran la posibilidad de estudiar (66,7%). A su vez, a los de Europa les gustan los aspectos culturales (fiestas, comida, forma de vivir...) del nuevo país (33,3%). Por último, a los de Oriente les gusta la gente y todo o casi todo de España (80%), Tabla 5.5 y gráficos 5.8; 5.9; 5.10 y 5.11.

Tabla 5.5 : Frecuencias de los aspectos positivos percibidos por los alumnos inmigrantes según la procedencia.

Procedencia			Frecuencia	Porcentaje	P. válid	P. acumu
Latino américa	Válidos	Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...	4	11,4	13,8	13,8
		Aspectos escolares	5	14,3	17,2	31,0
		La gente: tratan bien, es amable...	6	17,1	20,7	51,7
		Seguridad y estabilidad económica	7	20,0	24,1	75,9
		Todo/casi todo	7	20,0	24,1	100,0
		Total	29	82,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	6	17,1		
	Total		35	100,0		
Magreb y África Central	Válidos	Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...	1	10,0	11,1	11,1
		Aspectos escolares	6	60,0	66,7	77,8
		Seguridad y estabilidad económica	1	10,0	11,1	88,9
		Todo/casi todo	1	10,0	11,1	100,0
		Total	9	90,0	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	10,0	
	Total		10	100,0		
Países del Este y Europa	Válidos	Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...	5	25,0	33,3	33,3
		Aspectos escolares	1	5,0	6,7	40,0
		La gente: tratan bien, es amable...	2	10,0	13,3	53,3
		Seguridad y estabilidad económica	4	20,0	26,7	80,0
		Todo/casi todo	3	15,0	20,0	100,0
		Total	15	75,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	5	25,0		
	Total		20	100,0		
Oriente	Válidos	Aspectos escolares	1	12,5	20,0	20,0
		La gente: tratan bien, es amable...	2	25,0	40,0	60,0
		Todo/casi todo	2	25,0	40,0	100,0
		Total	5	62,5	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	37,5	
	Total		8	100,0		

Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo

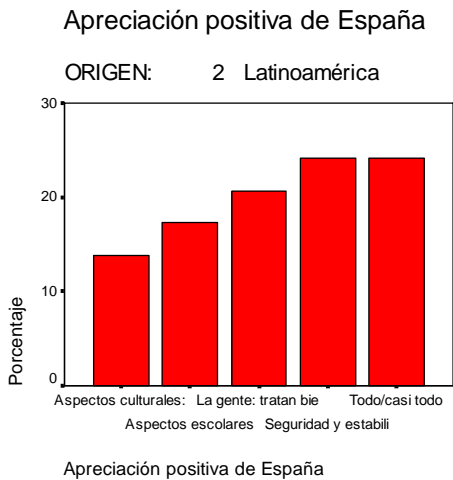


Gráfico 5.8 Porcentajes de aspectos positivos: Latinoamérica

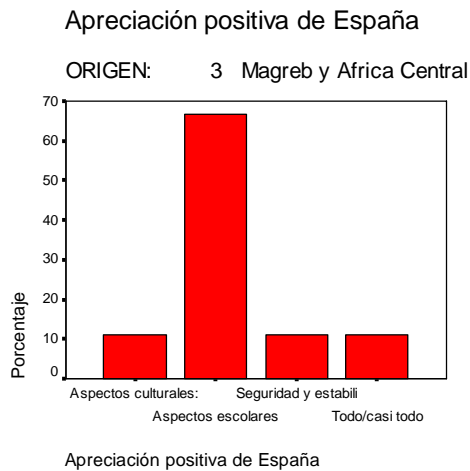


Gráfico 5.9 Porcentajes de aspectos positivos: Magreb y África

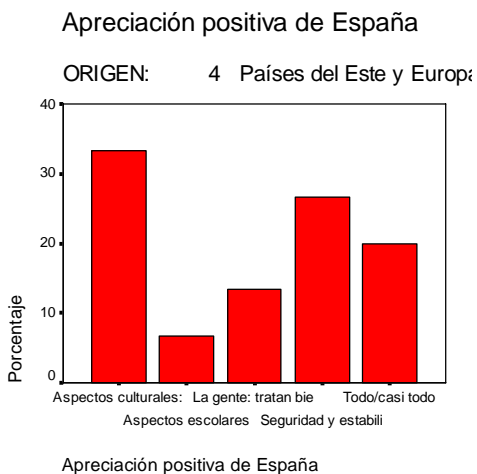


Gráfico 5.10 Porcentajes de aspectos positivos: Países del Leste y Europa

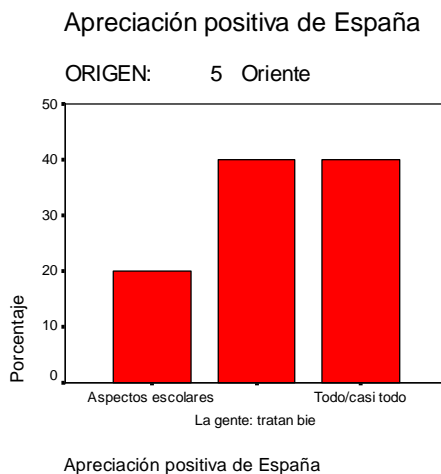


Gráfico 5.11 Porcentajes de aspectos positivos: Oriente

5.1.6. Análisis del proyecto de futuro según el origen.

Quando procedemos al análisis del proyecto de futuro según la procedencia de los alumnos inmigrantes encontramos que los que quieren quedarse en España son, en primer lugar, el 100% de los alumnos de Oriente; en segundo lugar, el 88,9% de los procedentes de Magreb y África Central; en tercer lugar, un 80% de los alumnos de Países del Este y Europa. Por último, un 48,3% de los Latinoamericanos quiere

permanecer en España, frente a un 51,7% que piensa en volver, una diferencia mínima entre los dos grupos. Véase la Tabla 5.6.

Tabla 5.6

*Frecuencias del proyecto de futuro de los alumnos inmigrantes según la procedencia*

Procedencia			Frecuencia	Porcentaje	P. válido	Porcentaje acumulado
Latino américa	Válidos	Permanecer en España para trabajar	10	28,6	34,5	34,5
		Permanecer en España para estudiar	4	11,4	13,8	48,3
		Volver al país de origen	7	20,0	24,1	72,4
		Volver al país al terminar los estudios	8	22,9	27,6	100,0
		Total	29	82,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	6	17,1		
	Total		35	100,0		
Magreb y África Central	Válidos	Permanecer en España para trabajar	5	50,0	55,6	55,6
		Permanecer en España para estudiar	3	30,0	33,3	88,9
		Volver al país de origen	1	10,0	11,1	100,0
		Total	9	90,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	10,0		
	Total		10	100,0		
Países del Este y Europa	Válidos	Permanecer en España para trabajar	7	35,0	46,7	46,7
		Permanecer en España para estudiar	5	25,0	33,3	80,0
		Volver al país de origen	1	5,0	6,7	86,7
		Volver al país al terminar los estudios	1	5,0	6,7	93,3
		No sabe o no se ha decidido	1	5,0	6,7	100,0
		Total	15	75,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	5	25,0		
	Total		20	100,0		
Oriente	Válidos	Permanecer en España para trabajar	4	50,0	80,0	80,0
		Permanecer en España para estudiar	1	12,5	20,0	100,0
		Total	5	62,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	3	37,5		
	Total		8	100,0		

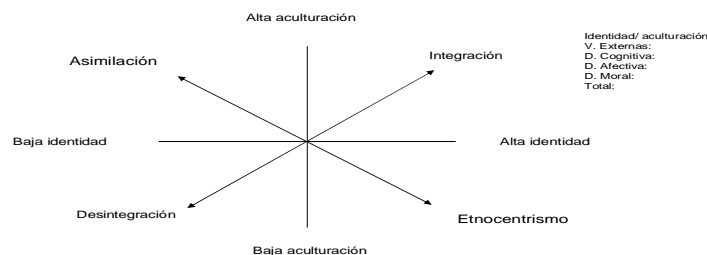
## 5.2. Análisis comparativo con los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica

En el Capítulo 3, al detallar la metodología, comentamos como los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica (Cabrera y cols., 2000) reflejan el proceso de aculturación y el mantenimiento de la identidad que conduce a diferentes situaciones adaptativas. La importancia de esta variable reside en el hecho de ser un indicador claro del proceso adaptativo de los alumnos inmigrantes así, es la variable criterio del estudio cuantitativo.

Cabe recordar que la aculturación es considerada un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos (actitudes, comportamientos) de los sujetos ocasionados por el encuentro con otras culturas. Identidad étnica, es el proceso de socialización por el cual se adquiere un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para que el sujeto pueda funcionar como miembro del propio grupo.

Como hemos comentado, los datos de cada sujeto fueron registrados en los ejes que conforman los perfiles (véase un ejemplo en el anexo 4). Las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones de identidad y aculturación tienden a convergir hacia uno de los cuadrantes que conforman los perfiles (integración, etnocentrismo, desintegración o asimilación) representados en la figura 6:

*Ejes que conforman los Perfiles de Aculturación e Identidad Étnica.*



Los resultados obtenidos (véase Capítulo 4) situaron la gran mayoría de la muestra de alumnos inmigrantes en el perfil de integración (78,12%). En el perfil de asimilación encontramos un 17,18% de la muestra y sólo un sujeto (1,56%) se encontró oscilante entre los perfiles de desintegración y el etnocentrismo. El restante de la muestra (3,14%) presentó lo que hemos denominado una adaptación difusa ya que las puntuaciones no predominaban de forma definida en ninguno de los perfiles. Siendo el número tan reducido de la muestra, el sujeto que presentó el perfil oscilante entre la desintegración y el etnocentrismo también pasó a formar parte de la categoría de adaptación difusa. Para este análisis, reorganizamos la muestra con dos categorías: la de Integración (78,12%) y la de No integración (21,88%), que reúne a todos los sujetos de los demás perfiles (asimilación, adaptación difusa e integración/etnocentrismo).

Ahora pasaremos a analizar las categorías de los aspectos negativos, positivos y planes de futuro de los alumnos inmigrantes en relación con la Integración y la No Integración.

### **5.2.1 Comparación de los factores negativos percibidos con la Integración y la No Integración del alumnado inmigrante**

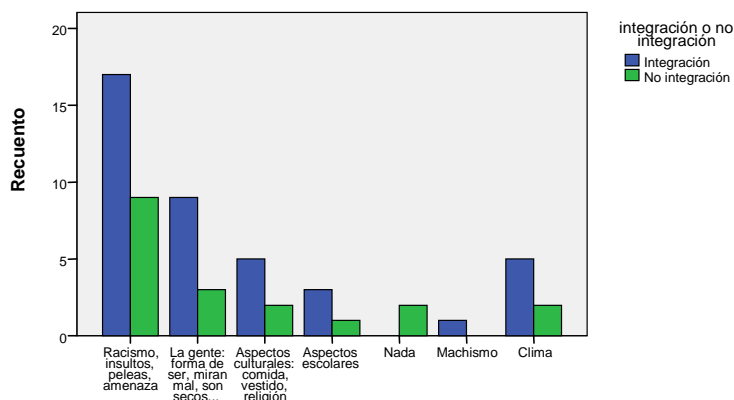
Podemos observar en la Tabla 5.7 como, en primer lugar, encontramos la categoría de racismo, insultos, peleas, amenazas o ser ignorado/a que representa el 47,4% de los aspectos negativos declarados por los alumnos que no se encuentran todavía integrados (No integración). En segundo lugar, el 15,8% de los aspectos negativos se refiere a la gente y su forma de ser. En tercer lugar (10,5%) están los aspectos culturales (comida, vestido, religión) el clima atmosférico (10,5%) y nada (10,5%) (no les gusta nada del país) y por último están los aspectos escolares (5,3%). Los alumnos en Integración presentan resultados similares en los aspectos negativos percibidos: en primer lugar está el racismo, insultos, peleas y amenazas (42,5%) y en segundo lugar la gente y su forma de ser (22,5%). Sin embargo, debido al número reducido de la muestra no hemos podido comprobar la significatividad de estas diferencias.

Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo

Tabla 5.7

Tabla de contingencia sobre la *Apreciación negativa de España \* Integración o No integración*

		Integración	No integración	Total	
Apreciación negativa de España	Racismo, insultos, peleas, amenazas o ser ignorado/a	Recuento	17	9	26
		% de integración o no integración	42,5%	47,4%	44,1%
La gente: forma de ser, miran mal, son secos...	La gente: forma de ser, miran mal, son secos...	Recuento	9	3	12
		% de integración o no integración	22,5%	15,8%	20,3%
Aspectos culturales: comida, vestido, religión	Aspectos culturales: comida, vestido, religión	Recuento	5	2	7
		% de integración o no integración	12,5%	10,5%	11,9%
Aspectos escolares	Aspectos escolares	Recuento	3	1	4
		% de integración o no integración	7,5%	5,3%	6,8%
Nada (no les gusta nada del país)	Nada (no les gusta nada del país)	Recuento	0	2	2
		% de integración o no integración	,0%	10,5%	3,4%
Machismo	Machismo	Recuento	1	0	1
		% de integración o no integración	2,5%	,0%	1,7%
Clima	Clima	Recuento	5	2	7
		% de integración o no integración	12,5%	10,5%	11,9%
Total	Total	Recuento	40	19	59
		% de integración o no integración	100,0%	100,0%	100,0%



Apreciación negativa de España

Gráfico 5. 12 Distribución de frecuencias de los aspectos negativos para Integración y No integración<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El análisis estadístico a través de Tablas de Contingencia con el programa informático SPSS.15 sólo permite generar gráficos con frecuencias (Gráficos 5.12, 5.13 y 5.14).



## 5.2.2. Comparación de los factores positivos percibidos con la Integración y la No Integración del alumnado inmigrante

En relación a los aspectos positivos vemos como un 26,3% de los alumnos pertenecientes a la No integración les gustan los aspectos culturales y seguidamente les gustan los aspectos escolares (21,1%), la gente (21,1%) y la seguridad y estabilidad económica (21,1%). En cambio, los alumnos que se encuentran en la categoría de Integración manifiestan en primer lugar (28,2%) una apreciación positiva en general por el país con la declaración de que todo o casi todo les gusta. En segundo lugar, están los aspectos escolares, o sea, la oportunidad de estudiar (23,1%), en tercer lugar la seguridad y estabilidad económica (20,5%) y por último la gente (15,4%). Sin embargo, nuevamente debido al número reducido de la muestra no hemos podido comprobar la significatividad de estas diferencias. (Véase en la Tabla 5.8 y el gráfico subsiguiente la representación de los datos.)

Tabla 5.8

*Tabla de contingencia Apreciación positiva de España \* con la Integración y la No Integración*

		integración o no integración		Total	
		Integración	No integración		
Apreciación positiva de España	Aspectos culturales: fiestas, comida, forma de vivir...	Recuento	5	5	10
		% de integración o no integración	12,8%	26,3%	17,2%
	Aspectos escolares	Recuento	9	4	13
		% de integración o no integración	23,1%	21,1%	22,4%
	La gente: tratan bien, es amable...	Recuento	6	4	10
		% de integración o no integración	15,4%	21,1%	17,2%
	Seguridad y estabilidad económica	Recuento	8	4	12
		% de integración o no integración	20,5%	21,1%	20,7%
	Todo/casi todo	Recuento	11	2	13
		% de integración o no integración	28,2%	10,5%	22,4%
Total		Recuento	39	19	58
		% de integración o no integración	100,0%	100,0%	100,0%

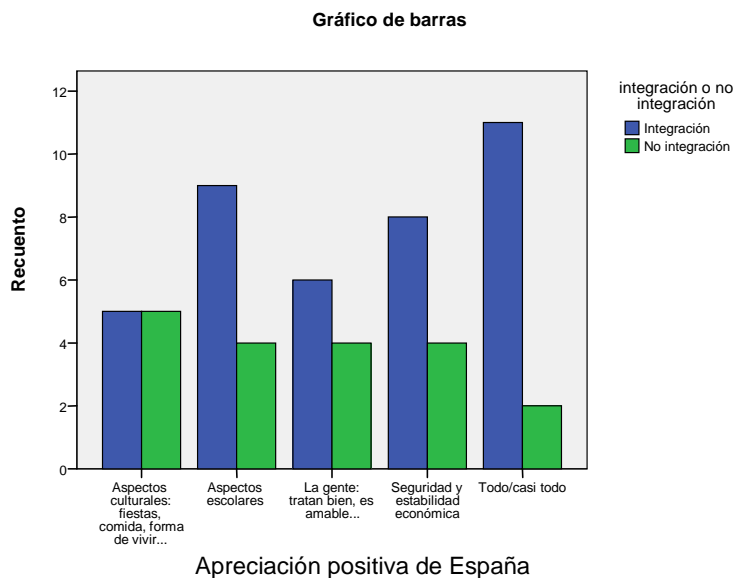


Gráfico 5. 13. Distribución de frecuencias de los aspectos positivos para Integración y No integración

### 5.2.3. Comparación del Proyecto de futuro con la Integración y la No Integración del alumnado inmigrante

El proyecto de futuro de los alumnos inmigrantes, como ya hemos comentado anteriormente, se define por una gran mayoría que prefiere quedarse en España, tanto por parte de los alumnos de la categoría de Integración (71,8%) como los de No Integración (57,9%). La idea de volver al país de origen está representada por un 28,2% de alumnos en Integración y un 36,8% de No Integración. (Véase la Tabla 5. 9 y el Gráfico 5.14).

Con el objetivo de facilitar el análisis estadístico, se procedió a agrupar las categorías, así los que querían quedarse en España tanto para estudiar como para trabajar, pasaran a formar parte de la categoría “Permanecer en España” mientras los que querían volver al país para trabajar o al terminar los estudios, fueron agrupados en “Volver a país de origen”. Sin embargo, debido al número reducido de la muestra no ha

sido posible realizar el análisis estadístico para así, poder comprobar la significatividad de estas diferencias.

Lo que sí podemos afirmar es que la gran mayoría de los alumnos del grupo de Integración prefieren quedarse en España, o sea, pretenden desarrollar su proyecto de futuro en el nuevo país. Contrario a lo que era de esperarse, un gran grupo de alumnos todavía en proceso de integración, también prefieren quedarse, aunque muchos parecen no tenerlo claro. Esto puede ser debido a las dificultades que están atravesando y que les hace cuestionar sus deseos de permanencia. Cabe recordar que, siendo adolescentes, además de las dificultades propias de la etapa, es posible que les cueste más dejar atrás las amistades en el país de origen, al mismo tiempo que volver a conquistar nuevos amigos o quizás la precaria relación con los nuevos compañeros, como han señalado algunos tutores en las entrevistas (véase el apartado 5.4.2 sobre la interacción entre alumnos/as).

Tabla 5.9

*Tabla de contingencia Proyecto de futuro \* con la Integración y la No Integración*

		Integración y No Integración		Total	
		Integración	No Integración		
Proyecto de futuro	Permanecer en España	Recuento	28	11	39
		% de Integración y No Integración	71,8%	57,9%	67,2%
	Volver al país de origen	Recuento	11	7	18
		% de Integración y No Integración	28,2%	36,8%	31,0%
	No sabe o no se ha decidido	Recuento	0	1	1
		% de Integración y No Integración	,0%	5,3%	1,7%
Total	Recuento	39	19	58	
	% de Integración y No Integración	100,0%	100,0%	100,0%	

Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo

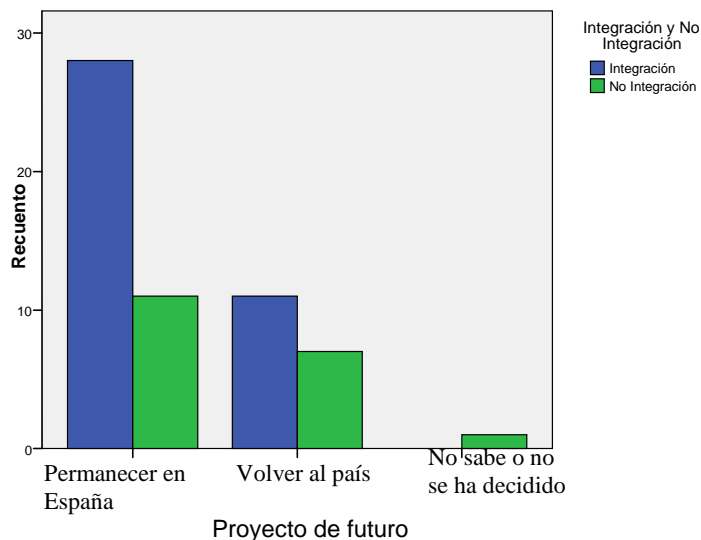


Gráfico 5. 14. Distribución de frecuencias del Proyecto de futuro para Integración y No integración

### 5.2.3 Resultados del seguimiento escolar del alumnado inmigrante

El hacer un seguimiento escolar de los alumnos inmigrantes tiene por objetivo averiguar la posibilidad de promoción o éxito escolar que pueden obtener, además de la continuidad o no de los estudios. Los datos que pasamos a describir fueron obtenidos a través de contacto telefónico con las Secretarías o los Equipos de Orientación Educativa de los Centros, a finales del año 2006, por lo tanto, al cabo de año y medio de la aplicación de los cuestionarios y entrevistas (Curso 2004-2005).

Los resultados, reflejados en la Tabla 5.10 y el Gráfico 5.20 nos demuestran que la gran mayoría continuaba con los estudios (90,3%) y una parte muy pequeña de la muestra los había abandonado (9,7%). Si analizamos con más detalle (Tabla 7.11) podemos ver como 40,3% habían aprobado el Curso y 29,0% permanecían en el Centro (no han podido informarnos si habían promocionado o no); hay un 11,3% de repetidores; un 4,8% que solicitaron baja, lo mismo que los alumnos en situación de

desistencia (4,8%) y los alumnos que fueron encaminados para los cursos de Formación Profesional o Garantía Social (4,8%). Los alumnos que solicitaron traslado son el 3,2% y solamente un alumno fue para el curso de Diversificación (1,6%). Hay en total 13 alumnos que no fue posible hacer el seguimiento.

Tabla 5.10

*Frecuencia de los alumnos que continúan o no los estudios*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Continua los estudios	56	74,7	90,3	90,3
	No continua los estudios	6	8,0	9,7	100,0
	Total	62	82,7	100,0	
Perdidos	Sistema	13	17,3		
Total		75	100,0	100,0	

Tabla 5.11

*Frecuencia de la situación de escolaridad de los alumnos inmigrantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprobado/a	25	33,3	40,3	40,3
	Repetidor/a	7	9,3	11,3	51,6
	Baja	3	4,0	4,8	56,5
	Desistencia	3	4,0	4,8	61,3
	F.P. o G. Social	3	4,0	4,8	66,1
	Diversificación	1	1,3	1,6	67,7
	Permanece en el Centro	18	24,0	29,0	96,8
	Traslado	2	2,7	3,2	100,0
	Total	62	82,7	100,0	
Perdidos	Sistema	13	17,3		
Total		75	100,0	100,0	

Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo

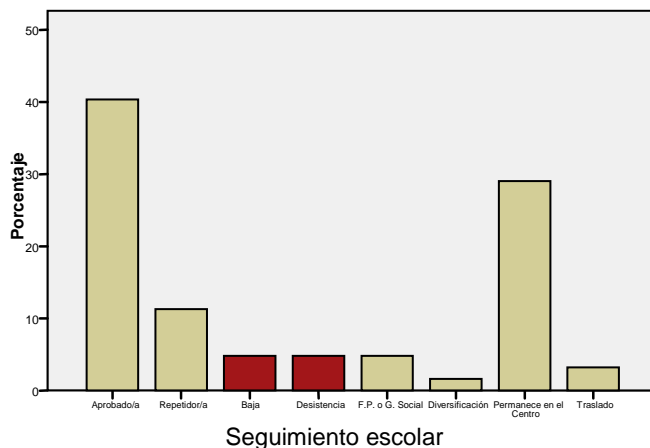


Gráfico 5. 20 Situación de escolaridad de los alumnos inmigrantes

Cabe destacar que la evaluación del alumnado inmigrante en las escuelas se hace sobre las adaptaciones curriculares realizadas y, tanto su aprobación o no, como el encaminamiento hacia cursos de formación profesional o la diversificación, por ejemplo, se efectiva mediante Junta de evaluación del equipo de profesores. 2

### 5.2.5 Comparación de la continuidad de los estudios con la Integración y la No Integración del alumnado inmigrante

Ahora procedemos a realizar una comparación de los resultados entre la Integración y la No Integración y la continuidad o no de los estudios. A través de la Tabla 5.12 vemos que el 90,5% de los alumnos que continúan con los estudios forman parte de la categoría de Integración y el 94% de los alumnos en la categoría de No Integración. Los que ya no siguen los estudios representan una pequeña muestra y son el 9,5% de los de Integración frente a un 5,3% de los de No Integración. Cabe señalar que dado el número reducido de la muestra en las categorías, no ha sido posible realizar el análisis estadístico para averiguar si estas diferencias son significativas.

<sup>2</sup> Habría sido interesante comparar el seguimiento de los estudios del alumnado inmigrante con el seguimiento de los españoles, pero los datos al respecto de estos últimos no fue posible obtenerlos.

Tabla 5.12

Tabla de contingencia Seguimiento estudios \* Integración o No integración.

		integración o no integración			
		Integración	No integración	Total	
Seguimiento estudios	Continua los estudios	Recuento	38	18	56
		% de integración o no integración	90,5%	94,7%	91,8%
	No continua los estudios	Recuento	4	1	5
		% de integración o no integración	9,5%	5,3%	8,2%
Total	Recuento	42	19	61	
	% de integración o no integración	100,0%	100,0%	100,0%	

### 5.3. Conclusiones del estudio cualitativo con los alumnos inmigrantes

En general, podemos afirmar que entre el alumnado inmigrante prevalece una percepción positiva de España: les gusta todo o casi todo, hay una valoración de las oportunidades de estudiar, de la seguridad y la estabilidad económica y un aprecio por la cultura del país. Esta evaluación positiva amplia de la nueva sociedad les ayuda a superar las dificultades de adaptación, puesto que los alumnos que pertenecen a la categoría de Integración son también los que declaran una mayor percepción de los aspectos positivos. Sin embargo, muchos de estos alumnos no han dejado de sufrir discriminación, o dicho en sus propias palabras: el racismo, los insultos, las peleas, las amenazas o han sido ignorados/as.

La “invisibilización” y la discriminación son factores muy importantes dado que los alumnos con dificultades para integrarse o que su integración se encuentra en proceso (lo que hemos llamado No Integración para distinguir de la Integración) son los que más argumentan haberlas padecido. Aspectos relacionados podemos encontrar con la declaración de los contactos interpersonales percibidos sobre cómo es la gente (las personas miran mal, no les gusta su forma de ser, son secas). Otros factores como los aspectos culturales (comida, vestido, religión); el clima atmosférico; los aspectos

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

escolares y el machismo son también citados como algo negativo pero con menor incidencia. Pese a los factores negativos, los alumnos inmigrantes, en su gran mayoría, definen su proyecto de futuro en España y piensan volver al país de origen solamente para visitar.

Por otra parte, en lo que se refiere a los conflictos traducidos en la percepción de racismo, peleas, insultos, amenazas o haber sido ignorados/as, según el origen de la muestra, encontramos que los alumnos procedentes de Oriente son los que presentan los porcentajes más altos en relación a estos aspectos negativos, seguidos por los del Magreb y África Central, los de Latinoamérica y como se podría esperar, por último, los alumnos de Países de Leste y Europa. De hecho, este tipo de discriminación es lo único que declararon los alumnos procedentes de Oriente. Por supuesto que la muestra es pequeña pero incluye casi la totalidad de los alumnos adolescentes de Oriente que viven en la provincia de Salamanca.

No obstante, en cuanto a los aspectos positivos según el origen se refiere, a los alumnos de Oriente les gusta la gente y todo o casi todo de España. Por otro lado, la seguridad y la estabilidad económica, además de todo o casi todo, son aspectos destacados por los alumnos procedentes de Latinoamérica. Mientras, los aspectos escolares, el Instituto, o las oportunidades de estudiar, son lo mejor de aquí para los alumnos del Magreb y África Central. Los aspectos culturales como las fiestas, comida o la forma de vivir del nuevo país es lo que más les gusta a los alumnos procedentes de Países del Este y Europa.

En consecuencia, el Proyecto de futuro según la procedencia contempla el deseo de permanencia en España de la totalidad de los alumnos de Oriente, seguido por un número un poco menor de los de Magreb y África Central y de los alumnos de Países del Este y Europa. Por último, con poca diferencia entre los dos grupos, observamos que la mitad del grupo de Latinoamericanos quiere permanecer en España, mientras la otra mitad quiere regresar. Los planes de construir una vida aquí son independientes de si los alumnos están integrados o si la integración se encuentra en proceso. Cabe resaltar que



estas diferencias no son significativas ya que el número tan reducido de la muestra no permitió el análisis con el estadístico chi-cuadrado de Pearson.

En relación al seguimiento escolar, vemos que una gran mayoría de los alumnos siguen su proceso de escolarización, siendo que algunos ya han optado por cursos de profesionalización. Es indudable que el imperativo legal de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años refuerza la permanencia en los Centros educativos, pero también hay casos de alumnos repetidores que ya han superado la edad e insisten en concluir el Bachillerato y otros que se encaminan hacia la selectividad.

En síntesis y como cabría esperar, los alumnos que están integrados son los que declaran haber tenido experiencias positivas en el país de acogida, han sido bien recibidos por la gente y sus compañeros, además de experimentar un cierto éxito escolar.

#### **5.4. Resultados del Estudio Cualitativo con los profesores – tutores**

A diferencia del estudio con los alumnos inmigrantes, nos dedicamos a un único tipo de análisis, el análisis del contenido de las entrevistas. Este tipo de análisis se caracteriza por organizar la información en patrones, ejes o constructos más generales que nos permita conocer así la opinión de los profesionales. Para ello hemos utilizado el programa informático ATLAS.ti 5 de análisis de datos textuales. Se ha realizado un análisis de contenido, ordenando la información en estructuras superiores de significación y asociando aspectos relacionados.

Para obtener los datos sobre las percepciones de los profesores y tutores sobre la integración del alumnado inmigrante y otros aspectos de su trabajo relacionados con el tema fueron entrevistados un total de 17 profesionales que han tenido un contacto directo con estos alumnos a lo largo del Curso 2004-2005.

Como ya se ha indicado en el Capítulo 3 sobre la metodología, la entrevista (Anexo 4) fue grabada y transcrita por esta autora y giraba en torno a los siguientes aspectos:

- 5.4.1 *Percepción de la adaptación de los alumnos inmigrantes en el aula:* características del grupo de clase; aspectos que facilitan o dificultan la adaptación.
- 5.4.2 *Interacción entre alumnos/as:* relaciones de competitividad-solidaridad, dinámica grupal, alumnos/as distorsionadores, manejo de la disciplina, mediación en los conflictos.
- 5.4.3 *Interacción profesor-alumnado:* proximidad o lejanía en la relación, tipo de comunicación, grado de satisfacción.

- 5.4.4 *Interacción profesor-familias de alumnos/as*: frecuencias en los contactos con las familias de alumnos/as, características que presentan los mismos, grado de colaboración, problemas más habituales en los contactos.
- 5.4.5 *Tipo de trabajo desarrollado. Objetivos*: fundamentales de la acción docente, nivel de acuerdo con los objetivos oficiales, adecuación de objetivos a la realidad del aula. *Contenidos*: coherencia con los objetivos y cómo aborda el problema de la falta de dominio de la lengua de algunos alumnos/as inmigrantes. *Metodología*: caracterización de cómo se imparten los contenidos, estrategias de motivación al alumnado. *Criterios de evaluación* (que no han sido analizados).
- 5.4.6 *Actitud ante la diversidad*: Diversidad existente en el aula: caracterización de las culturas existentes en el aula, conocimiento de las mismas, estereotipos asignados. La diversidad: riqueza o problema, compensaciones o dificultades personales que supone una realidad de aula diversa.
- 5.4.7 *Limitaciones y dificultades para el desempeño del trabajo*. Falta de formación y/o recursos e infraestructuras: formación sobre el tema de la diversidad, existencia de recursos, clima institucional en torno a este tema. Necesidad de apoyo de otros profesionales para tratar la diversidad.
- 5.4.8 *La acción tutorial individualizada*: características de este tipo de intervenciones, temas más comunes abordados, problemas que plantea la relación individualizada.
- 5.4.9 *Valoración global de la situación actual del centro*: Problemas que no se hayan reflejado en el transcurso de la entrevista y sugerencias que se quieran aportar.

#### **5.4.1 Percepción de la adaptación de los alumnos inmigrantes en el aula:**

En relación al primer aspecto, la percepción de la adaptación de alumnos inmigrantes en el aula, los profesores y profesoras perciben la integración de estos alumnos como algo que ocurre a partir de un proceso de adaptación, que suele ser más corto en algunos casos y más largo en otros, considerando el nivel económico y sociocultural al cual pertenecen los estudiantes. Además, depende de un proceso de adaptación académica y del nivel del alumno, una vez que se superen estos procesos adaptativos los alumnos suelen integrarse de manera plena tanto en el nivel educativo como social, incluso algunos suelen resultar alumnos brillantes, tal cual evidencian las siguientes frases de los entrevistados:

“Raluca era una persona que prácticamente tomaba nota de todo y cumplía con todas las observaciones que hacíamos y verdaderamente yo la nota que le he dado es un diez, la única nota de diez que he dado en este instituto. Bueno, en segundo de bachillerato a otra chica, la presentación impecable, el castellano impecable. Yo la conocí hace diez años, y todavía tenía problemas de expresividad pero también...es un caso excepcional” (Ángel)

“En cuanto a comportamiento es muy educada, muy respetuosa, es muy estudiosa, muy aplicada y muy correcta. Y luego la integración con el resto de los compañeros con ella es muy buena; pensamos, no solo pienso yo, sino pensamos que el resto de compañeros tienen un poco de envidia porque es muy buena.” (Rosario)

“Alex es un chaval, a mi una de las cosas que más me ha admirado de Alex es la integración en todos los sentidos ¿eh?, en todos los sentidos, integración en el sentido de convivencia con los compañeros, no tiene absolutamente ningún problema, ni él hacia ellos, ni el resto hacia él, o sea es un chaval aceptado perfectamente. Y luego en cuanto a la asignatura que es de lo que yo más te puedo comentar, pues tiene un nivel de conocimiento lingüístico que muchos de los españoles no lo tienen, pero no lo tienen muchos españoles pues porque lo que te decía antes pertenecen a ese sector de alumnos que han abandonado el trabajo, han

abandonado el estudio. Y sin embargo Alex, es un muchachito que poco a poco ¿no?, el va trabajando”.(Ricardo)

Cabe puntualizar que los alumnos a los que se refieren las citas anteriores son procedentes de Europa del este, donde existe una cultura muy fuerte relacionada con la disciplina, el esfuerzo y la valoración de los estudios.

### ■ Aspectos que facilitan o dificultan la adaptación:

Sin embargo, existen factores que influirían de manera profunda en la integración del alumno, que a la vez no dejan de ser considerados como problemas o dificultades que se presentan en la vida escolar donde están los alumnos hijos de inmigrantes, éstos son: el manejo de la lengua del país receptor, en este caso el español; el nivel de rendimiento que presentan; problemas familiares; problemas de documentación; las diferencias religiosas; otras responsabilidades que asumen los alumnos y discriminación o invisibilización por parte de sus compañeros.

Estos últimos factores parecen interferir mayormente en el caso de los alumnos hispanohablantes que, si bien no tienen dificultad en la lengua, suelen ser otras dificultades las que no les permiten una adaptación rápida. Uno de los factores de mayor incidencia son las diferencias en los sistemas educativos, algo que podría ocasionar bajos niveles de rendimiento.

#### - *Problemas de dominio del español:*

Sin duda, el problema más frecuente que siente el profesorado es la **dificultad en el dominio del idioma**, reflejado en algunos ejemplos:

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

“Oscar no tenía oficialmente bien hechos los papeles, el chico este y verdaderamente no aparecía en listas oficiales y es un chico que no sabía nada de español. Yo creo que estaba aquí incluso por problemas familiares también y no se integró”. (Ángel)

“... ¡pero no sabía ni leer, ni escribir, no sabía nada! a intentar enseñarle algo de español. Y entonces les hacía a ellos dibujar objetos y enseñarles las palabras, y entonces entre todos conseguimos al menos que esta chica aprendiera algunas palabras” .(Antonio L.)

“Claro, tiene el problema del idioma, y después también un problema que yo he observado que los latinoamericanos vienen con unos niveles muy bajos”. (Francisca)

“El problema es el dichoso idioma, que hasta que no saben expresarse un poquito no pueden hacer nada, eso es lo fundamental”. (Pilar)

“Una sí, Joanna sí, los demás un desinterés grande, desinterés grande, no solo por mi asignatura, yo creo que, yo creo que por todas. Con asistencia irregular a clase, escasísimo trabajo, a parte de que se le notan bastantes deficiencias en su formación anterior, sobre todo en Lengua, en Lengua muy grandes, muy graves.” (Santiago)

“...si hay dificultades de idioma evidentemente tiene que ser necesario que haya en los institutos unas clases a parte para enseñarles a estos alumnos, para enseñarles español para extranjeros porque va a ser su instrumento de relación fundamentalmente”. (Soledad)

“El mayor impedimento que yo veo en este tipo de alumnado es el idioma. Una vez que han aprendido un poquito el idioma, la integración, yo creo que sí la consiguen”. (Antonio)

En algunos casos, cuando hay problemas de comunicación por la falta del dominio del idioma, son los propios alumnos/as los/las que sirven de traductores:

“Sí, sí, claro, eso es así, las niñas son las intérpretes. Pero también los padres ya saben el castellano el segundo año; el primero es difícil, pero el segundo sí, ya se han manejado bien.” (Laura)

“...conozco al padre, conozco a la madre, pero la madre no hablaba casi español tenía que venir Veselina a hacer de traductora, vino me parece que una vez, otras veces vino la prima...” (Soledad)

- *Problemas relacionados con la religiosidad:*

Veamos algunos ejemplos sobre el tema de la **religión**, un tema que no se puede despreciar en el momento del análisis, puesto que algunos problemas en la integración tienen que ver con este hecho cultural:

“...tuvieron problemas con religión debido al carácter indefinido de la asignatura de religión en este momento que es evaluable ¿no?, eso perjudica muchísimo, es una situación coyuntural, política también, que está afectando a los chicos”. (Ángel)

“Cuando tienes un alumno musulmán, el alumno musulmán no es consciente de cómo explicar sus ritos a un cristiano, del mismo modo que un cristiano no sería consciente de cómo explicar su rito a un musulmán: “¿tú por qué Comulgas? Pues no lo sé, a mi toda la vida me han dicho que se toma la ostia y... ¿y tú por qué haces el Ramadán?”. (Antonio L.)

“Bueno, la religión un poco, la religión sí. Sé que, bueno, pues allí que las costumbres son un poco diferentes, que las mujeres en Marruecos tienen que ir tapadas ¿o ya no?”. (Antonio)

- *Problemas familiares y de asunción de responsabilidades*

A continuación, veamos como los profesores se refieren a los **problemas de tipo familiar** y otras responsabilidades que asumen los alumnos y que interfieren en su integración:

“...yo creo que estaba aquí incluso por problemas familiares también y no se integró, simplemente tenía...hablaba con una persona, te puedo decir el nombre: Pablo”. (Ángel)

“Jorge está con sus tíos que no se hacen con él y también se interesan así como los de Olga”. (Asunción)

“... luego la situación personal de Veselina, de echo sus padres estaban separados y no era por la distancia precisamente, que era lo que la niña decía ‘no es que la distancia mis padres

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

tal...!’ y luego al final de curso supe que no era así. Además su venida a España estuvo causada un poco también por la separación, fue motivada más por la separación de los padres”. (Soledad)

“...primero no hay que olvidar que es madre de su hermano”. (Antonio L.)

“Lamia, pues en mi clase sí que ponía interés lo que ocurre es que Lamia tiene muchos problemas personales que le impiden centrar la atención en lo que está haciendo. Es una alumna muy inteligente, que se da cuenta de su situación y prioriza otras cosas por encima del estudio.” (Pepi)

“Quizás porque es hombre y es más responsable y se ha tomado muy en serio su responsabilidad, es posible que le hayan puesto el responsable de su hermana, y ella está tan feliz; él se lo toma más en serio, también porque es más reservado. Es él que quizás pueda tener problemas”. (Francisca)

#### *- El nivel económico y sociocultural*

Los docentes coinciden en percibir **el nivel económico y sociocultural** del estudiante como un factor algo importante al hablar de la integración de los alumnos inmigrantes:

“Es que pienso que el origen social influye mucho y también el dinero fácil que tenga”. (Ángel)

“Las (familias) de clase media-baja suelen venir las que menos problemas tienen.” (José Luís)

“...yo veo a lo mejor otras familias que han venido al centro, de otra cultura, que sí que se les ve en apariencia que a lo mejor tienen un nivel económico menor ¿entiendes?... quizá eso yo no sé si ha influido ¿eh?, no quiero ser mal pensada, pero sí que es verdad que estos dos niños que vienen a clase de 1º B traen una apariencia, por ejemplo de ropa o lo que sea, exactamente igual que el resto, viven en este barrio que es nuevo, o sea que viven en una casa nueva, y yo no sé si eso influirá ¿eh?, a lo mejor ha influido en la aceptación de los demás, pero no lo sé ¿eh? (Monserrat)



“Porque además hay mucha diferencia según de cómo vengan los niños, hay niños que vienen porque los padres universitarios vienen a hacer un doctorado, entonces esos niños se integran antes, muchos de ellos saben ya el idioma porque han tenido la suerte de ir a un colegio donde se les han enseñado ya antes el idioma, entonces hay muchísima diferencia.”(Pilar)

“Entonces ella parte de una situación familiar-económica quizá un poco difícil, que ha vivido en su país, en Bulgaria con anterioridad, y ahora quiere aprovechar el tiempo al máximo en cuanto a su futuro, es lo que pensamos ¿no?, de esta alumna.” (Rosario)

“...los dos aspectos influyen quizá más el de más, sí quizá más el de las características personales pero a lo mejor esas características personales vienen también motivadas un poco por su condición sociocultural.” (Santiago)

“Y los niños inmigrantes que nos vienen son de familias pobres de su país que quieren mejorar su situación económica, con lo cual no podemos pretender que conozcan muchísimas cosas de su país, al revés, tendrán unas deficiencias culturales muy grandes.” (Soledad)

- *El tipo de inmigración:*

Como se ha podido observar, los entrevistados hacen alguna distinción en el tipo de inmigración de los alumnos (voluntaria, involuntaria, por motivos económicos, perfeccionamiento académico o profesional). Esto afectaría más o menos en el desempeño escolar de los hijos de inmigrantes, porque no es lo mismo ser hijo de un inmigrante indocumentado, que hace trabajos múltiples para lograr vivir, comparado con un inmigrante temporal, formal o que venga por motivos de estudio, como el hacer un Master o Doctorado.

“Se me dio el caso hace tres años de dos niñas brasileñas que vinieron a hacer el doctorado los padres, una de ellas estuvo solo un trimestre y vino sin conocer prácticamente nada del español, se marchó sabiéndolo de sobra y fenomenal.” (Pilar)

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

“Luego hay otra cuestión: hay países como Argentina que exporta fundamentalmente mano de obra cualificada, los padres de Lucía son personas que trabajan en la Sanidad, es decir, son personas que no vienen a ocupar los sectores más bajos sino a sectores medios-altos y ahí es más fácil integrarse, cuando tú trabajas en la Sanidad, te integras mucho más rápidamente que si trabajas en el servicio doméstico.” (Antonio L.)

##### *- Experiencias positivas*

En realidad, existen experiencias exitosas de hijos de inmigrantes que logran un buen rendimiento y se posicionan de manera positiva en clase, en algunos casos hasta logran un liderazgo indiscutible. De esta forma podemos decir que la integración de los alumnos inmigrantes es percibida como un proceso que se da por niveles o por etapas: unos se integran fácilmente al mundo académico, otros a nivel social y otros asumen un proceso más lento en su integración, pero finalmente se integran en el mundo escolar y al nuevo país.

“Son tres niveles. Raluca se integró desde el punto de vista educativo, didáctico al cien por cien, el número uno de la clase. Oscar nada, ni el uno por ciento, yo pienso que no ha hecho nada y Ezequiel se ha integrado socialmente muy bien, es un chico muy abierto.”(Ángel)

“Estamos a final de curso y yo creo que estamos mejor ahora con la llegada de Yashir y como Yashir se está integrando bien pues a lo mejor eso viene a ayudar, se integra, se integra más en la clase”. (Antonio)

Cabe puntualizar que actualmente las orientaciones que los Centros reciben de parte de la Administración Educativa sobre la ubicación de los alumnos inmigrantes, es de que accedan a un Curso en función de su grupo de edad, independientemente de su nivel de competencia curricular. Esta determinación tiene dos implicaciones: por un lado se genera una laguna en su aprendizaje, ya que no logran acompañar al grupo y por otro, es algo que puede perjudicar su relación con los compañeros puesto que el éxito

académico será algo muy difícil de alcanzar. Por lo tanto, también se verán mermadas sus expectativas personales.

#### 5.4.2 Interacción entre los alumnos/as

Veamos ahora el aspecto referente a la Interacción entre alumnos/as. El contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes, hijos de inmigrantes y donde interactúan profesores y alumnos en la mayoría de los casos se caracteriza por ser un ambiente complejo, donde predomina el bullicio y la formación de grupos. Además existe el problema del machismo, hecho ya constatado también en las entrevistas con los alumnos inmigrantes. Algo que genera un profundo malestar como se percibe en la declaración de la primera profesora, Soledad:

“Era un grupo ocioso, que no hacía nada ni fuera ni dentro de la clase, con lo cual creo que los problemas de comportamiento venían mucho por ahí, porque era una clase muy ociosa, lo que buscaban era no trabajar, ni si quiera el aprobado fácil porque les importaba un pito el aprobar o suspender, entonces...y sobre todo con mucho...para mí unos chavales, lo siento pero muy machistas. Teniendo en cuenta que eran solamente cuatro alumnos había mucho machismo en clase y machismo en el sentido un poco de desprecio hacia las mujeres, no machismo que el hombre esté por encima o que... como me pasaba en Piedrahita ¡que no, que los hombres conducen mejor que las mujeres o que las mujeres tienen que estar en la cocina! No, era de desprecio, de una consideración menor de la mujer, toda aquella que no fuera la madre, la novia o la hermana podía ser susceptible de cualquier chiste, cualquier otra cosa...era la impresión que yo tengo.” (Soledad)

“Pero bueno, su integración es buena en el grupo, dentro de un grupo que hablé antes que es bastante individualista, tiene una amiga muy amiga dentro del grupo, que ahora no recuerdo así de memoria el nombre, pero son muy amigas las dos, y con el resto pues, mantiene una relación normal. Académicamente ha bajado, eso sí.” (Rosario)

“...se integran menos, los otros dos alumnos, bueno hay una alumna que es marroquí y esa si tiene alguna amiga en el aula, Fátima. Fátima tiene alumnas que son amigas suyas, como es el caso de Virginia, se lleva muy bien con Virginia y con alguna alumna más. Pero el caso de Tarik, no se lleva muy bien con nadie, tampoco se quiere integrar, en los recreos está

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

siempre solo, no está muy integrado en clase. Bueno, está ahí quieto hace lo que puede... Puede hacer más, también, porque es bastante inteligente esta niña.” (Antonio)

“...todos los compañeros siempre decían: ‘no, es que Zequi es muy raro, es que Zequi es muy raro’, es muy raro pero luego estaba integrado con ellos y le querían mucho, le quieren mucho...” (Antonio L.)

“Por un lado está Olga, que lleva dos años en España y se lleva muy bien con sus compañeros, salen en pandilla, participa, es abierta, sí se interesa, además estudia inglés en EOI, es muy apreciada, y Jorge de Honduras, que no tiene relación con sus compañeros, éstos son indiferentes con él, quizás no se hayan esforzado ni unos ni otros.” (Asunción)

“Pues Emmanuel en 1°C, ese niño no sabía ninguna palabra en español y lo integramos a través del deporte con el profesor de Educación Física y nos sobraban intérpretes, niños que no entendían el rumano para nada, pero ellos con gestos se hacían explicar, ‘y yo le ayudo, no se preocupe, que yo le ayudo’ o sea que los aceptan muy bien, al principio quizá eso por expectación de una cosa nueva pero los aceptan bastante bien.” (Pilar)

“Por ejemplo, Joana esta niña que te digo que va tan bien, esta niña está mucho con otra niña que es brasileña que no va a su clase, va a otra clase pero se esperan a la salida y forman un grupo de esta niña, luego una brasileña, una chinita: Yanyan y Michele...o sea que se suelen unir mucho entre ellos; quizá se unen cuando vienen nuevos porque también como se les mete juntos en la clase de inmersión lingüística pues ya empiezan a hacer amistad entre ellos.” (Pilar)

Como habíamos comentado anteriormente, los problemas más frecuentes que señalan los profesores son los relacionados con el idioma, que derivan luego en el nivel de rendimiento. En el caso de los alumnos latinoamericanos se da un proceso de integración social, pues al momento de participar en la clase se muestran tímidos, tal es así que los profesores opinan que al momento de hablar sobre el país de origen los niños evaden el tema, y prefieren quedar silenciosos cerrando todo tipo de conversación al respecto.

Además, existen casos que *“prefieren decir que son de Salamanca a decir que son de un país extranjero... es más, hablan como si fueran de España con el acento y modismos propios de este país y por qué no, de esta provincia”*. La actitud de escape o evasión a esos temas podría ser por timidez, vergüenza o simplemente porque no quieren que se sepa que son extranjeros, quizás porque temen ser discriminados.

“Es que lo normal es que sean tímidos porque has de comprender que vienen a un país extraño con gente extraña y no pasándolo demasiado bien.” (Pilar)

“...o si tuviera instrucciones, que desde casa ya hay instrucciones de: ‘tú escucha, oye, ve, no digas absolutamente nada de quién eres, ni de donde vienes, aunque lo sepan todos, pero tú no les digas nada explícitamente’...”. (Ricardo)

“Es curioso porque las veces que yo he hecho referencia a su lengua, a su cultura, porque he pretendido algún día en clase que nos recitara algo, nos leyera algo, ‘no lo quiero hacer’, claro yo no he forzado la situación tampoco...él hubiera leído o recitado alguna poesía que supiera en rumano, pues no ha sido posible, no ha sido posible, no sé porqué pero yo le veía como muy tirante y además sus compañeros me comentaban ‘no, no si ya lo hemos intentado, o ya lo ha intentado otro profesor en otros años y no’, no sé a que responderá, si es a que se siente tímido o a otro tipo de razones”. (Ricardo)

“...me da la impresión de que sienten vergüenza como si pensarán que aquello no es...es peor, y encima no los quieren sacar al exterior”. (Carmen)

“Intento sacarles pero no me cuentan nada, incluso cuando hace poco escuché en televisión que el presidente de Ecuador había tenido que pedir asilo político en Brasil, les dije: ‘Bueno, pues mañana, se lo preguntáis a vuestra madre y me lo contáis’, y al día siguiente llego a clase: ‘A ver, hoy Alex y Christian nos van a contar...’, ‘sí, se lo hemos contado pero no nos hemos enterado de nada, no sabemos nada’. O sea, que yo intento sacarles, intento que me cuenten, pero no quieren saber...y lo preguntan en casa pero dicen: ‘Sí, se lo pregunté pero ni me he enterado de lo que me ha dicho mi madre’ ”. (Montserrat)

“Después, la inmigración, yo creo que es un hecho traumático y muchas veces no quieren hablar de ese hecho, entonces forzarlos cuando...En el caso de Veselina cuando era el primer año, cuando creo que había habido dolor en su familia, pues era...Y bueno, tenía otra chica en 2º que era chilena, pero me parece que esa no ha venido por inmigración sino por

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

cuestiones de trabajo de sus padres y, bueno, participó un poco más pero también le tenían que sacar las cosas con calzador, no era, no era tampoco fácil...” (Soledad)

Como podemos observar, aunque predomina el criterio de favorecer la difusión de la cultura del alumno inmigrante, en la mayoría de los casos éstos no quieren referirse a su cultura o a su país. Tal vez esta actitud de preguntar al alumno en público podría parecer muy violenta y por ello los alumnos podrían preferir callarse ante los demás. Por otro lado, surgiría cierta vergüenza o timidez al abordar este tipo de temas en clase, declaran los profesores y profesoras entrevistadas. Se piensa así porque, algunas veces, ya terminada la clase son los mismos alumnos quienes se ponen a hablar de su país con el profesor, de una forma privada, sin que participen sus compañeros.

##### *- Mediación en los conflictos:*

En el caso de los alumnos procedentes del Magreb y África Central quizás pesen más las diferencias culturales que otros motivos. La actuación del profesor como un mediador se vuelve esencial en las soluciones a los conflictos. En este caso, se percibe un problema claro en relación a la higiene y/o la forma de vestir, como nos declara el profesor en esta entrevista:

“Pero el caso de Tarik, no se lleva muy bien con nadie, tampoco se quiere integrar, en los recreos está siempre solo, no está muy integrado, en clase bueno, está ahí quieto, hace lo que puede, puede hacer más también (Fátima) porque es bastante inteligente esta niña.(...) Y luego se integra mejor Fátima que Tarik, Fátima es más sociable, más...se relaciona más sobre todo cuando... Pero Tarik es más callado. Ha habido problemas, el otro día estuvimos hablando, que Fátima tuvo problemas con Sheila y con otra compañera...” (Antonio)

“Otro problema que hay, que entonces también lo discriminan (a Tarik) un poquito por ese tema. Y yo llevo todo el año pues intentando inculcarle el tema de la higiene, que tienes que asearte, que tienes que ducharte por lo menos tres días a la semana, sobre todo cuando

hacemos, hay educación física... Y ropa limpia siempre, tanto la ropa interior como la ropa de fuera tal, pero no hay forma. Y les he dicho si algún día no te da tiempo a ducharte, no te has duchado, pues échate un poco de colonia, por ejemplo, es que no se echan ni eso, ¿entiendes lo que quiero decir, no? que esa es la problemática en general de estos tres alumnos que tenemos en clase.” (Antonio)

“Entre ellos, quizás, el otro día tuve un pequeño conflicto, entre un búlgaro y un marroquí no se entendieron los dos, el otro le ha gastado una broma, el otro no lo entendió como una broma, el marroquí, lo entendió como una ofensa terrible, y tuvimos que salir al pasillo a explicarle los distintos puntos de vista, lo comprendieron y lo aceptaron y no hubo ningún otro problema.” (Francisca)

También se ha dado el caso de esta chica que, al revés de ser discriminada, parece promover discriminación por razones de apariencia. Esto vendría a corroborar el dato obtenido a través del cuestionario del estudio cuantitativo de que muchos alumnos inmigrantes poseen una autoestima mayor, sobre todo en la dimensión de apariencia:

“Desilava es muy prepotente, algo que me han confirmado otros tres profesores que les dan más horas de clase que yo, ¿eh?, y han notado lo mismo. Ehhh..., con otros grupos también ha tenido conflictos, porque en expresión corporal se juntan con otro grupo, y me ha comentado la profesora de expresión corporal y educación física, que es la misma, que ha tenido que suspender las actividades de baile porque esta alumna junto con otras ha creado conflicto por discriminar a otras por el aspecto físico.” (Rosario)

### **5.4.3 Interacción profesor-alumnado**

En lo que se refiere a la **Interacción profesor-alumnado** suele haber un clima cordial, de proximidad en la relación, la comunicación es abierta y fluida y se intenta aumentar la confianza de los alumnos en sí mismos. En muy pocos casos, en concreto, solamente una profesora y un profesor del grupo de docentes, han declarado tener una relación difícil con los alumnos.

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

“La relación de los alumnos con respecto hacia el tutor, que soy yo, es cordial, es un curso que se ve que tienen confianza conmigo. Con respecto a los demás profesores la relación es bastante buena, es cordial...” (Antonio)

“...y además mi relación afectiva con ellos era muy buena, una relación buena de buena amistad, pero entre ellos, sobre todo por estas dos o tres mujeres líderes de grupo había bastante mal ambiente. Pero bueno yo lo achaco a una mera cuestión de inmadurez, porque esas cosas yo se lo decía muchas veces en la hora de tutoría, son cosas propias de alumnos de primero o segundo de la Eso pero no de 2º de bachillerato, era una cuestión de inmadurez.” (Antonio L.)

“Ha sido más que a través de la cultura, porque él es un muchacho muy abierto y se dirige, casi siempre al final de la clase su costumbre es acercarse a tu mesa y comentarte algo, lo que se le ocurra en ese momento ¿no? entonces yo he aprovechado esos momentos para darle un poquito más de confianza y de seguridad en sí mismo.” (Ricardo)

“Muy buena, demasiado buena, ya te digo que hay un refrán en España que dice ‘donde hay confianza da asco’ y tengo tanta confianza con ellos que me cuentan todo y tengo que pararles porque tengo que dar la clase... o sea muy buena (relación) muy buena.” (Montserrat)

#### *- Preocupación por los alumnos*

Sorprende ver como algunos profesores se dedican y muestran verdadero interés por la situación de los alumnos, en especial la de los inmigrantes, como podemos observar en estas declaraciones:

“En el caso de Ezequiel, digamos que tanto de Ezequiel como de Lucía, lo que procuraba yo era estar más pendiente de ellos, sabiendo como sé que estaban en Salamanca solos, sin su familia, pues estaba más pendiente de ellos. Lucía, alguna vez llegamos a quedar con Lucía como que iban a venir sus padres el fin de semana, sus padres solo venían los fines de



semana, y yo le he dicho: ‘no me importa’, le he dado mi teléfono, ‘y cuando vengan a verte tus padres o tu madre el fin de semana de Cáceres pues me llamas y quedamos, es que puede ser un sábado o un domingo, no importa, yo no puedo pedirle a tu madre que venga un martes aquí o un miércoles’. (Antonio L.)

#### **5.4.4 Interacción profesor-familias de alumnos/as**

En relación al siguiente aspecto, la **Interacción profesor-familias** de alumnos/as se da principalmente a través de entrevistas concertadas, algunas de forma sistemática, otras de manera más espontánea, cuando surge la necesidad de hablar. Los temas más habituales tratados son los académicos donde predomina la preocupación por las notas y la aprobación del curso:

“Algunas familias vienen para tratar temas académicos, siempre, notas, cuestiones de algo en relación con algún profesor, con algún compañero, cuestiones de nota normalmente.”  
(Ángel)

“Para ver que tal va el hijo, si tiene que repetir, si tiene mal comportamiento, etc”. (Laura)

“Sí, a parte de la obsesión de algunas madres porque sus hijos o hijas aprobaran por encima de todo, te digo que era un curso verdaderamente poco problemático, incluso había gente muy madura ¿eh?, había cuatro o cinco personas muy maduras para su edad, entre los cuales podía esta Raluca, que es inmigrante y otros chicos: Pablo, Paula,.. había un grupo muy sensato...” (Ángel)

“Luego, ¿la relación con los padres? Es bastante buena. Hay algunos padres que se preocupan por sus hijos y quieren venir a hablar conmigo y tal, (...) hay veces que se preocupan más los padres que van sus hijos muy bien que los padres que sus hijos van muy mal; hay veces que los tengo que llamar yo también, pero bueno se ve que ellos colaboran. La relación de respeto es mutuo, del profesor-tutor con los padres y viceversa.” (Antonio)

“En general se hace una reunión informativa a principio de curso, los padres vienen, les das normas y luego ellos pueden venir, hay una hora fijada (...) pero siempre saben que si hay algo que tratar con más urgencia pues te llaman y quedas con ellos a cualquier hora, en cualquier momento. Y normalmente la relación es bastante fluida, o sea hay algunos...”

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

siempre hay algún problemilla con algún niño pues porque los padres no están aquí y viven con los abuelos y sus abuelos le dan todos los caprichos, pero en general la relación es bastante fluida.”(Pilar)

“Sí. Pues las familias unas muy bien, tengo relaciones, porque además es que los he tenido dos años, ya te comenté que los había tenido como tutora en 1º y en 2º. Entonces bueno, pues hay familias que me conocen, que nos conocemos, que les llamo, les aviso... las madres me vienen desesperadas también, desesperadas diciendo que no saben que hacer, yo les doy los consejos (...)” (Francisca)

Las familias de inmigrantes, aunque se esfuerzan por participar, suelen tener más dificultades para poder venir al Centro por la situación laboral precaria o por el problema de la falta de papeles, como vemos en estas declaraciones:

“O sea, hay padres que se interesan muchísimo por sus hijos y que vienen y se preocupan, y lo que quieren es que estudien, y hay otros pues, como con los españoles, que no es así, o quizá en este caso más agravado porque el problema que tienen es de inestabilidad laboral, no sé, de falta de medios económicos, y entonces pues priorizan otras cosas, claro. Sí, hay familias que ya te digo que colaboran muchísimo.” (Pepi)

“Suelen venir menos las familias pero claro, por motivos de trabajo, normalmente estas familias vienen a trabajar lo más que pueden y les llamas pero te cuesta más trabajo que vengan, y solo vienen cuando les llamas sí, no como los demás padres que vienen a interesarse, normalmente ellos no. Si tú los llaman ellos vienen.” (Pilar)

“...los padres de Pamela, cantidad de veces vienen a preguntar por ella, sus padres la verdad, están muy interesados ¿eh?, han venido a hablar conmigo en tutoría como tres o cuatro veces y siempre, sí es verdad, muy colaboradores, ellos ven claro las dificultades que tiene pero me han comentado que el único mes que tiene al año de ir a su país es este ¿no? y entonces pues claro la decisión es: o vamos a ver a nuestra familia o que los chavales no pierdan el curso, o sea que es un poco esa es la problemática que tienen ahí y además pues te comentan que oye, que no es un viaje económico y entonces que tienen que hacerlo a lo mejor cada dos años o así ¿no? es la dificultad.” (Manuela)

“Muy poco, han colaborado muy poco, poquísimo hay algún caso suelto pero poquísimo. Porque yo he llamado por teléfono he mandado el informe de faltas, en la convocatoria de la

1ª reunión vinieron muy pocos padres, a las llamadas por teléfono tampoco han respondido muy bien o sea que la colaboración de las familias, de los padres muy escasa, muy escasa. En el caso de los alumnos inmigrantes pues no he tenido prácticamente contacto con nadie. Me parece que la madre de Celi vino una vez, el padre de Celi ha llamado dos o tres veces por teléfono. Pero no han mostrado mucho interés; la familia de Daniel no ha dado señales de vida.” (Santiago)

“Con la familia yo no tuve ningún contacto, con ella yo he tenido una relación más especial, pero también tengo que decir que creo que el instituto ponía barreras a conocer a la familia... Con lo cual era difícil, yo creo tampoco Veselina tenía ganas de conociéramos a su familia, tampoco ella pues que venga tu madre...o también sucede una cosa, su madre trabajaba, son inmigrantes, no se si tendrán los papeles, no pueden dejar el trabajo así como así... ¡que venga tu prima! Pues vino a principio de curso...Pero luego yo también, también me fue...he estado solo un año, no sé, no sé, yo no...había barreras, te encontrabas barreras a la hora de intervenir, tampoco era la tutora, yo tampoco quería meterme aunque por la tutora no había problemas pero no quería meterme en... más cosa.” (Soledad)

#### **5.4.5 Tipo de trabajo desarrollado.**

Tratándose del tipo de trabajo desarrollado por los profesores, cabe subrayar que hasta el momento, los centros educativos, ante la fuerte presencia de alumnado extranjero han hecho adaptaciones curriculares con ayuda de los departamentos de orientación, así como adaptaciones realizadas por el mismo profesor en la clase, incluso adaptaciones al momento de realizar la evaluación. De la muestra de profesores entrevistados, sólo un profesor no supo responder a esta interrogante, decía que no conocía nada al respecto, que era un profesor recién llegado.

-

- *Objetivos*

En el marco de sus **objetivos**, todos los profesores destacan como lo más importante que los alumnos lleguen a ser buenas personas, educadas, respetuosas, que luchen por sus objetivos en la vida, como suelen decir: “*alumnos con formación*”

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

*integral*". Ellos destacan con fuerza el ámbito personal para desenvolverse de mejor manera en la vida y con énfasis en el respeto a los demás.

"...para mí es fundamental el respeto entre todos o sea yo no permito jamás que un alumno le falte el respeto a otro; prefiero que me falte el respeto a mí, lo consiento, es decir, un alumno que está ofuscado y que está enfadado en un momento determinado puede perder los nervios, que los pierda hacia mí, no me importa, luego les pido que reflexionen." (Antonio L.)

"Respeto, crítica, cariño por la asignatura y formarse como personas." (Antonio)

"Sí, el respeto se cultiva mucho." (Asunción)

"...o sea de respeto, eso lo primero por eso me siento tan...en la clase, sí, pero ese sería el primero, yo primero digo que tenemos que aprender a convivir unos con los otros y luego a partir de ahí ya seremos más humanos y vienen los conocimientos, pero no siempre...siento algo así como si me estuvieran boicoteando y entre ellos las risitas que se hacen de los débiles... Que sean educados, respetuosos. " (Carmen)

"Bueno, pues para mí, dentro de la educación, el respeto a la gente, o sea yo les digo muchas veces que no vale ser muy listos y tener muchísimos conocimientos, lo fundamental es llevarte bien con los demás y por supuesto respetar las normas y dejar vivir '*vive y deja vivir*'.(Manuela)

"...esas reglas son inviolables, ¿humm? Y esas reglas están basadas en tres pilares, que dije antes: respeto a los compañeros, al resto de compañeros por su origen, su forma de ser, su forma de vestir, lo que sea, al menos delante de mí; respeto con el material y respeto hacia el profesor." (Rosario)

- *Contenidos:*

Ante las diferentes dificultades, los profesores suelen llevar a cabo adaptaciones curriculares, pero en el marco del programa oficial referidos a los **contenidos** mínimos.

Pero algunas veces también se salen del programa oficial aprovechando las motivaciones sobre los temas que surgen espontáneamente en clase:

“Se realizan adaptaciones, sobre todo esta asignatura de Lengua les cuesta más ya que tienen la deficiencia del lenguaje”. (Soledad)

“...pero yo muchas veces pienso que el programa son los niños, muchas veces si hay un tema ellos sacan un tema, lo debaten y tienen distintos puntos de vista y ahí surge ya y es la clase, y entonces no me interesa ya el programa sino el problema que ha salido y discutir con ellos y si ellos están interesados pues... o sea, que tampoco soy muy inflexible en terminar a toda costa un programa. Y a veces hay acontecimientos y además en sociales que se presta mucho a eso”. (Francisca)

“Yo, ahora en primero, les estoy enseñando a analizar bien una oración simple entera, o sea yo no me puedo parar solamente en la escritura y en la lectura, es que no puedo porque entonces el profesor de 4º me diría: ‘Pero es que tú no has avanzado en lo que yo luego tengo que ampliar’. Entonces no, no me baso solo en los objetivos mínimos, no puedo.” (Montserrat)

“...entonces en esos casos hago una adaptación curricular significativa. Y cuando son niños normales, normales entre comillas, porque para mí todos son normales, entiéndeme, pero quiero decir que llegan al coeficiente que todos hemos puesto de forma estándar que sería lo normal, pues siempre hay niños por encima y por debajo entonces siempre intento adaptarme a ellos.” (Pepi)

“Hay con grupos con los que no lo tengo que hacer, entonces sí que me adapto a las necesidades de cada grupo o lo intento hacer, que a veces a lo mejor no capto yo estas necesidades, pero por supuesto si veo que hay algún comentario que no me parece bueno soy capaz de dejar la música a un lado y trabajar durante una hora, aunque no sea función mi tutoría, estos aspectos que me parecen importantes, de valores o de cuestiones así.” (Rosario)

“No sé, es que eso... ya sabes que en el papel pues de acuerdo a los criterios y a los objetivos que hay en la programación. En la práctica de una manera espontánea e intuitiva pues

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

intentas adaptarte a su nivel, intentas adaptarte a su nivel, la prueba está en que pues todo el mundo cree y es cierto ¿no? que los niveles cada vez se van rebajando más, si no en la teoría sí en la práctica.” (Santiago)

“A Yashir lo he visto con buenas cualidades, desde el punto de vista de la educación física le veo bastante bien mejor que Tarik y que Fátima, y participan en clase; a nivel práctico cuando vamos al pabellón siempre participan bastante y sí hacen las cosas bastante bien. Luego a nivel teórico lo que les exijo es, como no pueden seguir el nivel de las clases porque, bueno, por la dificultad del idioma, entonces ellos van haciendo un cuaderno, con los apuntes que vamos dando y tal, se los van dejando los compañeros y ellos los copian y lo van copiando en el cuaderno. Y eso es lo que les voy a evaluar yo a nivel teórico a final de curso, que tengan hecho el cuaderno y ya está. A nivel de trabajo los profesores, algunos profesores le hacen adaptaciones curriculares a Fátima y a Tarik y bueno, me imagino que bueno, a Yashir le tendrán que hacer seguro, adaptaciones curriculares significativas.” (Antonio)

##### **5.4.6 Actitud ante la diversidad:**

En lo que se refiere a la **Actitud ante la diversidad** en el aula, se observa una perspectiva positiva por parte de los docentes. Aunque consideren que existen dificultades o problemas en un momento dado, sobre todo el dominio del idioma, casi todos los entrevistados comentan que son más las compensaciones, ya que la presencia de los estudiantes inmigrantes amplía la experiencia escolar, puesto que podría llevar incluso a un intercambio cultural, de modos de vida, lo que sin duda enriquece las clases.

“... yo creo que la diversidad lo único que aporta es riqueza. Y a raíz de hablar de los valores, sí que en estas clases he hablado en muchas ocasiones indirectamente de otras culturas, simplemente hablando del renacimiento y de la música vocal religiosa, de la división de la iglesia católica, protestante o a raíz de cualquier comentario que yo haga de historia siempre

he intentado sacar el tema de que otras culturas lo único que hacen es enriquecer a los países, enriquecer culturalmente a otros países”. (Ángel)

“... a mí me parece que es muy enriquecedor porque conocer a alumnos que son de otros países, que pueden aportarte otra visión y que además ayudan a nuestros alumnos a que tengan la mente mucho más abierta, a que sepan que hay otras...incluso a que conozcan su pasado, porque hay niños que lo ven muy novedoso y cuando le explicas que su padre, su tío, su abuelo, su vecino hizo lo mismo hace solo 30 años ó 25 ó 40, pues ayuda un poco a entender también nuestro pasado.” (Pepi)

“¿Quieres decir que he empezado a mirar cosas sobre Bulgaria o sobre Rumania? No, la verdad es que no. Conozco sí un poco los países del este, entre comillas ¿no?, que ya no son, pero cuando he viajado ¿no? y luego bueno pues por mis lecturas, mi formación, porque me interesan muchísimo otros países, y porque me encanta la cultura de otros países y viajar.” (Rosario)

“No es un problema, se convierte en un problema pero el hecho de la diversidad, puede ser un problema si hay problemas, pero el hecho de la diversidad es eso, un hecho, es algo que es inevitable (...) e igual que nosotros por cuestiones culturales recibimos un montón de hispanoamericanos; como nosotros hemos ido allá, ahora los recibimos aquí, es un hecho, es un hecho.” (Antonio L.)

“Yo creo que...yo la sensación que tengo es que hay dos maneras de enfrentarse a la inmigración en las escuelas, porque creo que utilizamos la palabra diversidad como eufemismo ¿eh? nos van a enriquecer pero tenemos que dejar que nos enriquezcan; pero bueno, es la inmigración en las escuelas. Uno, que son los más, aquellos compañeros y profesores que lo ven como un proceso dificultoso y entonces se enfadan ante la inmigración, no la atienden bien y lo que están ocultando son sus carencias. Y luego, otros que al contrario lo ven como a los niños buenecitos que hay que defenderlos ante todo, que los pobrecitos...o sea casi con espíritu de compasión. Y yo creo que cualquiera de las actitudes es extrema y negativa. Entonces primero, ni uno ni lo otro.” (Soledad)

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

“Es un tema (la inmigración) que a mí me apasiona y me parece que aquí no hay discriminación en absoluto, en todo caso si hay algún caso de discriminación o de diferencia se provocan desde abajo, por carácter... pero pasa con los españoles, o sea hay más casos de discriminación de grupos que no son inmigrantes que de... yo pienso que no hay ningún problema.” (Ángel)

##### **5.4.7** Limitaciones y dificultades para el desempeño del trabajo.

Cuando se les preguntó por las **limitaciones y dificultades para el desempeño del trabajo**, con la posibilidad de la ayuda de un experto, surgieron puntos de vista diversos. Una parte del profesorado ve como importante la ayuda de un profesional (psicólogo, asistente social o sociólogo) que apoye el trabajo de los profesores, en la orientación de los alumnos, hijos de inmigrantes. Otros manifiestan que sería muy buena la presencia de un profesional experto en temas de interculturalidad, pero que no debe imponerse ante los profesores (decir lo que deben hacer). Otro grupo de profesores piensa que este especialista es fundamental para la integración de los alumnos. Y una sola profesora considera que, en principio, este es un “trabajo de equipo” por lo cual los profesores deben darse más a los alumnos inmigrantes, haciéndoles seguimiento a su adaptación y rendimiento e incluso hacer seguimiento a su realidad.

“Sí, sobre todo en tiempo y especialidad claro, yo pienso que un psicólogo que entienda o un experto en trato que tenga más conocimientos, más preparaciones...porque nosotros tenemos que improvisar”. (Ángel)

“Sin ninguna duda, sin ninguna duda, no de uno si no de más porque el problema que tenemos es que es muy difícil que alguien pueda ser especialista. ¡Sí, puede ser especialista en interculturalidad! Puede ser especialista en interculturalidad...especialidades que yo sepa de momento no existen. Así que ya podemos en las facultades de Educación, de Psicología, crear cátedras de interculturalidad ”.(Pepi)



“Por supuesto, que todo lo que sean especialistas, pero especialistas de verdad y todo lo que sean colaboradores y gente que pueda ayudar y ampliar es importantísimo”. (Rosario)

“No se les puede proteger al máximo ni criticar al máximo, sino primero atención, vamos a ver si hubiera un trabajador social en los institutos creo que tendríamos la mitad de los problemas resueltos, porque él sería el enlace entre una ONG, el Ayuntamiento y el instituto, eso desde luego. (...) Entre el profesorado yo creo que hay mucha gente, hay mucha gente que va de cátedra ¿sabes? y a veces yo no necesito un especialista que me diga ‘tienes que hacer esto y esto’, no, yo necesito un especialista que me diga ‘voy a hacer esto y voy a evaluarlo contigo’ ”. (Soledad)

#### **5.4.8 La acción tutorial individualizada**

En lo que se refiere a la **acción tutorial individualizada** los temas más comunes tratados suelen ser los problemas personales de los alumnos y suele ocurrir de forma regular, pero generalmente según surja la necesidad de ello. Se prevé la tutoría individual pero lo que ocurre a menudo es la tutoría grupal donde se intenta hablar de los temas que más les interesan a los alumnos.

“...con lo cual de su vida personal yo hablaba con ellos, pero individualmente y como sabes individualmente, sobre todo de boca a boca, es muy difícil que surjan todas estas cuestiones porque... claro, hablas con el chico o con la chica de sus problemas... yo hablaba con ellos constantemente, ellos obligatoriamente tenían que hablar todos conmigo, al menos una vez al trimestre, ¡todos! Sin límite de tiempo, es decir, una tarde, dos horas, una hora (...)” (Antonio L.)

“Sí, sí, si tenemos entrevistas individuales con los alumnos, cuando tenemos un problema o algo, sí, sí, no en la hora de tutoría que es imposible dejarlos solos, imposible, pero sí en otras horas que los he cogido y hemos hablado, porque eso es fundamental, (...) porque es ahí donde se quitan las asperezas los enfrentamientos, las posturas, a veces ellos hacen un mundo, un fantasma de agresiones y que le tienes manía y cosas de estas que hablando con ellos se les pasa.” (Francisca)

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

“Bueno yo creo que lo llevamos bien, dentro de lo que cabe estoy teniendo entrevistas en las horas de tutoría, pues tengo entrevistas individuales con ellos porque a nivel de grupo con los treinta y dos, pues no se puede trabajar muy bien ¿no? entonces los días que no hacían ninguna actividad pues hemos hecho las entrevistas individuales con ellos. Y bueno, pues me contaban sus cosillas, tampoco, ya sabes que hay gente que comenta las cosas, hay otros que son un poquito más reacios a hacer ¿no?” (Manuela)

“Había la posibilidad, bueno hubo un caso que sí, pero lo normal era la tutoría colectiva. En cuanto a los alumnos durante la hora colectiva que quería hacer preguntas que afectaban a todos, se hacían preguntas o proposiciones ¿no? Y después el que ha querido sí ha tenido, en algún caso sí, una consulta personalizada.” (Ángel)

#### **5.4.9 Valoración global de la situación actual del centro**

Por último, los profesionales hicieron una **valoración global** de la situación actual del centro y hablaron de forma general sobre el tema de la inmigración aportando, además, algunas sugerencias. Todos coinciden en que para dar respuesta a este alumnado es necesario disponer de más recursos en los centros, sobre todo recursos personales que ayuden a estos alumnos desde su llegada al centro, principalmente con el idioma.

Además, destacan que cada año va en aumento el número de inmigrantes y por ello hace falta más apoyo. La adaptación acaba siendo un proceso no sólo del alumno, sino también de los mismos profesores que demandan una mayor cohesión en torno a la atención a los alumnos inmigrantes ligada a un trabajo de equipo con apoyo institucional, así como una mejor infraestructura, como aulas y materiales adaptados.

“No me he sentido muy bien en este centro, en general, pero porque he visto... para empezar los profesores viven de espaldas a los alumnos, no hay interés en las reuniones de tutoría por los alumnos, ¡yo no conocía a muchos de mis compañeros de mi tutoría hasta el día de la evaluación! (...) No, no, son gente... así como hay otros centros en donde ves ese clima como

“a ver todos los profesores de este grupo, vamos a trabajar juntos...Pero bueno, quiero decirte que aquí pasa algo así y unos cuantos profesores encontrarás que...pero allí de treinta y tantos profesores en el claustro doce eran voluntarios y otros tantos a la cola por si fallaba uno u otro no podía, o... ‘yo me la llevo a mi clase, yo la meto con mis alumnos, yo le pongo una película en español y le explico, yo me siento a su lado’ pero aquí es muy difícil ¿sabes? es gente mayor, es gente que viene de otros sistemas (...) la sensibilidad del equipo directivo desde luego (...) aquí en general miran a otro lado.” (Antonio L.)

“Encuentro un handicap, es decir, un problema gordo en este centro y en todos los que hay muchísimo alumnado y es que a mí me gustaría disponer de un aula propia. En el centro que estaba tenía un aula propia y entonces en esa aula, bueno se pueden crear digamos rincones de aprendizaje, ¿sabes? (...) Aquí es muy difícil porque claro, yo tengo que desplazarme, no ellos, y no puedo llevar todo el material a todas las aulas y montarlo antes de dar la clase, pero es mucho más complicado, sí, ese sería el problema.” (Pepi)

“(...) Los profesores que le damos a los alumnos clase deberíamos tener pues a mano un diccionario, que lo cogieras, lo llevaras, o sea un diccionario ¡qué menos! yo creo que más métodos de...español para extranjeros. Creo que también en su momento ya, que cualquier institución, yo no sé si el CEFIE o la Universidad, creó un método para aprender español rápido, para los inmigrantes, porque creo que a un inmigrante no le interesa saber nada de turismo ni de cómo pedir una comida, sino de que alimentos tengo que comprar o cómo se debe ir a la tienda. ¿Cómo se deben rellenar los papeles en comisaría?...es distinto...” (Soledad)

“Otra cosa que no conocemos de aquí...nos vienen alumnos pero no conocemos el sistema educativo ni de Marruecos, ni de Bulgaria, ni de Rumania, ni de ninguna parte... ¿eh? (...) Yo creo que también deberíamos conocer los sistemas educativos, los contenidos que se dan en este sitio y que se dan en otro (...) Creo que no sería tan difícil que los institutos los conocieran a través de las embajadas.” (Soledad)

“Por otra parte, porque no podemos tener algunas clases por la tarde para que estos alumnos aprendieran español, única y exclusivamente español y cultura española, nada más, pero por

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

la tarde, que no se les saque de sus aulas. Y luego, yo creo que cada materia tiene unas palabras básicas, pues en lengua la de veces que yo puedo decir: sintagma, lexema, sujeto, predicado, descripción, narración...pues creo que todos deberíamos hacer un léxico de nuestra asignatura ¿no? por niveles, y sería lo primero que tendríamos que trabajar con ellos. Y luego, pues algo, pero que ya no es solo cuestión de la educación sino que yo creo que de todos ¿no? quitarnos eso de que nosotros somos los desarrollados y los demócratas, y que ellos tienen que integrarse en la forma de vida que tengo yo. Sino que ellos tienen unos valores culturales, unos valores personales que son tan aceptables como los que tengo yo, que esos valores culturales tienen que ser respetados, no respetados sino que tienen que poderse realizar, de la misma manera que yo celebro la Navidad.” (Soledad)

“En el García Bernal surge un problema: “¿qué hacemos, cómo lo integramos, llamamos a gente de Cáritas, de la Cruz Roja que nos ayuden, qué vengan, lo que sea. He tenido a Rubén, un chico Brasileño que no hablaba español entonces mira “bueno, pues yo hablo con él, lo ayudo...” pues rápidamente aprende español la gente que viene de Portugal o de Brasil, pero bueno, tener a alguien que habla tu lengua o que te pueda ayudar durante unos días...” (Antonio L.)

### **5.5 Conclusiones del estudio cualitativo con los profesores-tutores**

Las entrevistas con los profesores-tutores proporcionan una visión en profundidad de cómo perciben éstos el proceso de integración por el que pasan sus alumnos inmigrantes. Además, las entrevistas recogen aspectos importantes para la comprensión de ciertos aspectos básicos de la interacción entre los educadores, los alumnos inmigrantes y sus familias.

De forma general, podemos afirmar que los educadores tienen una percepción muy ajustada del proceso adaptativo de los alumnos inmigrantes en el aula. La integración de los alumnos es vista como un proceso de adaptación que puede tener

distinta duración y viene mediado por el nivel económico y sociocultural al cual pertenecen los estudiantes. Según los profesores, algunos alumnos, especialmente los de Europa del este, se integran de forma rápida al sistema educativo, desarrollan vínculos con los demás compañeros y presentan óptimos resultados académicos.

Sin embargo, los docentes resaltan aspectos que interfieren enormemente en la adaptación de los alumnos como son: el manejo de la lengua del país receptor (el español); el nivel de rendimiento asociado al nivel cultural que presentan; las diferencias religiosas; los problemas familiares (familias desestructuradas, ausencia de los progenitores, el asumir responsabilidades superiores para su nivel de madurez; etc); problemas de documentación y finalmente, discriminación o invisibilización por parte de sus compañeros.

Los tres últimos aspectos, o sea, los problemas familiares, de documentación y la precaria relación con los compañeros influirían fuertemente en la integración, sobre todo en se tratando de alumnos latinoamericanos. Estas dificultades se asocian además con las diferencias entre los sistemas educativos, con el consecuente bajo nivel de rendimiento. Pero, en general, el problema más frecuente que siente el profesorado es la dificultad en el dominio del idioma. Cabe decir que todos los alumnos inmigrantes participantes de la investigación habían tenido o estaban teniendo clases de apoyo de español en el propio Centro y dentro del horario escolar.

En lo que se refiere a la interacción entre alumnos/as ésta suele estar caracterizada por relaciones de competitividad, sobre todo en los niveles más altos de la Secundaria. Los profesores perciben cierta solidaridad, manifiesta en la ayuda que los compañeros prestan a los nuevos alumnos, aunque la relación es más estrecha entre los propios alumnos inmigrantes. En general la dinámica grupal vendría marcada por el bullicio, formación de grupos y la discriminación o rechazo hacia algunos alumnos, con su consecuente aislamiento. Cabe resaltar el problema del machismo que genera malestar no sólo entre los compañeros como también entre los profesores. El machismo es un aspecto que igualmente ha surgido en las percepciones de los alumnos inmigrantes acerca de los aspectos negativos del nuevo país. Sin embargo, los profesores coinciden

#### *Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

en afirmar que la gran mayoría de los alumnos inmigrantes acaba integrándose y algunos hasta se tornan líderes de su grupo de clase.

La Interacción profesor-alumnado es descrita como cercana, con un clima cordial y de confianza, caracterizado por un tipo de comunicación clara, fluida y abierta. Varios profesores declaran que promueven la confianza de los alumnos hacia sí mismos. Sin embargo, hay casos donde los profesores dicen haber tenido problemas en el manejo de la disciplina y una relación dificultosa con los alumnos.

En relación a la Interacción profesor-familias de alumnos/as los profesores perciben que el mayor interés se refiere a las notas y la aprobación del curso. En cuanto a las familias de inmigrantes, se percibe cierto esfuerzo e interés por participar, pero prevalecen las dificultades marcadas por la situación laboral precaria o la irregularidad documental. Los problemas de comunicación a veces causados por la falta del dominio del idioma son paliados por los propios alumnos/as inmigrantes que actúan como traductores entre los profesores y sus familias.

Tratándose del tipo de trabajo desarrollado por los profesores con los alumnos inmigrantes ellos declaran que realizan un esfuerzo por realizar constantes adaptaciones en todos los aspectos de la enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y en la evaluación, dentro del marco del programa oficial de los contenidos mínimos. El programa oficial se deja de lado cuando priman las motivaciones de los alumnos sobre otros temas. La educación, entendida como formación integral, es percibida como el desarrollo de personas educadas, respetuosas con los demás, luchadoras y capaces de mejorar en la vida. Los Departamentos de Orientación desempeñan un papel clave, no sólo en las adaptaciones curriculares sino que sirven de puente entre los profesores, los alumnos y las familias.

En general, la Actitud ante la diversidad en el aula es bastante positiva puesto que, a pesar de las dificultades o problemas, los profesores hacen hincapié en las

ventajas que aporta, tal como la posibilidad de ampliar la experiencia escolar y el intercambio cultural.

La percepción de los docentes hacia las limitaciones y dificultades para el desempeño de su trabajo se centra básicamente en la ausencia de recursos tanto materiales (libros didácticos dirigidos a los alumnos inmigrantes, diccionarios, etc.) como profesionales (psicólogo, asistente social, sociólogo, un experto en temas de interculturalidad). Asimismo existen diferencias en cuanto a los Centros, siendo que en algunos, los profesores perciben un clima institucional favorable, con un interés mayor por los alumnos, independientemente de si son inmigrantes o no. En consecuencia, la atención a los alumnos es más intensa y el trabajo conjunto del equipo docente se traduce en una ayuda mayor a los alumnos inmigrantes, sobre todo en la enseñanza del idioma. En cambio, en otros Centros, al percibir la falta de un clima de trabajo en equipo, algunos docentes se sienten frustrados y hasta creen que desde el equipo directivo hay intenciones de dificultar o impedir, por ejemplo, la relación con las familias de los inmigrantes. Por otra parte, los docentes hacen hincapié en que la ayuda que reciban externa debe hacerse de forma que se respete su profesionalidad, sin que se les obligue a hacer cosas, sino que se busque trabajar conjuntamente.

La acción tutorial individualizada, en general, tiene la característica de ser informal, según surja la necesidad de ello, y suelen referirse a problemas personales de los alumnos. Puesto que lo más común suele ser la tutoría grupal donde se intenta hablar de los temas que más les interesan a los alumnos, muchas veces el trato más individual se queda a un lado. Como hemos visto en el análisis anterior sobre las entrevistas con los alumnos inmigrantes, la percepción de los docentes, en su mayoría, coincide en que éstos jóvenes quieren aprovechar al máximo las oportunidades de estudio. Ese es un dato que corrobora la respuesta de los alumnos que han declarado en las entrevistas, como mayor satisfacción, la posibilidad de estudiar y lo mejor que les ha propiciado el nuevo país.

Para finalizar, se les ha pedido una valoración global de la situación actual de los Centros en relación a la inmigración, donde la mayoría ha coincidido en la necesidad de

*Parte IV -Resultados del Estudio Cualitativo*

más recursos, sobre todo personales, para propiciar ayuda a los alumnos fundamentalmente en los primeros contactos con el centro y con el idioma. Existe la preocupación por el aumento del número de inmigrantes que demandará más apoyo y recursos materiales y humanos. Una docente ha subrayado la necesidad de conocer más y mejor otros sistemas educativos para poder realizar mejores adaptaciones curriculares. Otro aspecto muy importante para la integración, según la docente, es no solamente respetar la cultura de los alumnos inmigrantes, sino favorecer que ella pueda mantenerse y desarrollarse.



*“Profesor, usted mismo (...) ha viajado y lo sabe, cualquiera que se haya mudado sabe que los cambios de lugar traen cambios interiores. La historia demuestra que los pueblos son cambiantes como un río. (...) Todo lo que yo sé lo he aprendido viajando, o sea, mezclándome con extraños.”*

(Diálogo de Hans con el profesor Mietter.  
**Andrés Neuman**, *El viajero del siglo*, p.98)



## **6 Discusión general e implicaciones pedagógicas**

La comprensión de los factores del contexto escolar que forman parte del proceso de adaptación psicosocial de los alumnos inmigrantes ha sido el principal objetivo de esta investigación.

Las limitaciones han sido muchas pero la intencionalidad de arrojar luz a las dificultades cotidianas de quienes luchan por una integración: profesores, alumnos y familias ha convertido a este estudio en un deseo personal, pero esto sí, sin perder la objetividad que necesita todo trabajo científico. Así, este estudio se ha conformado como un intercambio entre dos formas de conocimiento: por un lado de un conocimiento empírico, de la propia autora, que ha vivido la inmigración desde la experiencia personal y también como profesora de alumnos inmigrantes en las escuelas donde ha trabajado. Y por otro lado, el conocimiento originado de la investigación, una mirada académica y analítica sobre la praxis educativa y personal.

Este es un proceso de investigación de la realidad social que oscila entre el autoconocimiento y el conocimiento científico, la autorreflexión y la reflexión científica (Dettmar, 1989; Giddens 1995, citados en Dietz, 2003). Una dialéctica marcada por la identificación al mismo tiempo que el distanciamiento, lo que genera un movimiento continuo de crítica y autocrítica de la realidad vivida, un ensayo

## Discusión general e implicaciones pedagógicas

político de transformación y compromiso con la sociedad, en línea con lo que Freire y Shor (2002) propusieron como la *concienciación* de la realidad.

Bajo este enfoque dinámico y reflexivo, empezamos comentando las variables más importantes de este estudio, para enseguida analizar los resultados en función de las cinco hipótesis planteadas y en relación al marco teórico, con algunas sugerencias para el trabajo con los alumnos y el profesorado. Finalmente, describimos las limitaciones encontradas a lo largo del desarrollo de la investigación.

### 6.1 Discusión y sugerencias para la práctica educativa

La realidad educativa se construye sobre la utopía de la transformación, sobre los objetivos que marcan la sociedad, donde la escuela puede ser fuente de reproducción del sistema o motor del cambio. También es la institución por excelencia de socialización, que junto a la familia, forman la base primera de la formación del individuo. Los cimientos de la formación personal deben ser fuente de seguridad, de autoconocimiento y de apertura hacia el mundo que nos rodea. En una sociedad plural, hecho innegable del mestizaje, la convivencia con diferentes puntos de vista, diferentes culturas, el aprovechamiento de todas las posibilidades que ofrece la diversidad y la integración social plena de todos deben ser los principales objetivos a perseguir en la formación de los ciudadanos.

Educar para la convivencia implica tanto saber actuar como también mediar en las relaciones. Las situaciones conflictivas se reflejan en innumerables contextos interpersonales. Ahora bien, ante el prejuicio será esencial el dominio de habilidades sociales. El desarrollo de **habilidades sociales** va a permitir relacionarse asertivamente, prevenir conflictos y desenvolverse en la sociedad (López *et al.*, 2010; Vaello, 2005).

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

Sabemos que los códigos que regulan las relaciones sociales son distintos según las diferentes culturas, aunque existan factores comunes que nos distinguen como seres humanos (p. e. la risa, las señales de enfado, etc.).

Los resultados de esta investigación subrayan la necesidad no sólo de adquirir las herramientas básicas en el manejo del idioma para favorecer los contactos interpersonales, como también las habilidades sociales para poder expresarse y relacionarse con los demás. Por lo tanto, el primer paso hacia la integración empieza por el aprendizaje de los nuevos códigos culturales verbales y no verbales, básicos para la convivencia diaria. El hecho histórico que rodea la construcción del idioma también puede ser fuente de comprensión de las distintas culturas. Claro está que no se trata de fomentar el asimilacionismo sino de dotar al individuo en el manejo de distintos códigos, según requiera el contexto donde se mueva el alumno, como propusieron Casas y Pytluck, (1995).

Además del esfuerzo que realizan los profesores, como hemos detectado en la investigación, el problema de **rendimiento** de los alumnos inmigrantes debe ser afrontado desde una perspectiva global. Subsanan las lagunas de aprendizaje requiere de un esfuerzo conjunto, lo que implica la coordinación de todos los implicados. En el caso de los alumnos con bajos niveles de instrucción (o semi-analfabetismo, como suele ocurrir sobre todo con las niñas procedentes de las zonas rurales de Marruecos) las exigencias son aún mayores y no por ello podemos negarles el derecho a ser escolarizados y permanecer en la escuela. En lo referente a la alfabetización de inmigrantes existe un grado de dificultad añadido puesto que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) se hace sin la base de la escritura de la primera (L1). Esto es algo que difiere del proceso de enseñanza-aprendizaje normalmente utilizado con otros grupos que no dominan el idioma, pero ya han asimilado el proceso de escritura de su lengua materna. Pero la motivación con que lo hacen los alumnos y alumnas les empuja y ayuda a superar todos los obstáculos.

Como hemos recogido en los datos, no podemos olvidar que la posibilidad de

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

estudiar es lo que más valoran los alumnos inmigrantes en el nuevo país. Los resultados hallados apoyan los datos obtenidos en investigaciones como la Altschul, Oyserman y Bybee (2006) sobre el éxito escolar de los adolescentes estigmatizados vinculado a la creación de una identidad de logro académico dentro de su propio concepto de identidad lo que implica, sin duda, la consolidación de una fuerte autoestima y un empuje en la superación de los obstáculos. En esta línea, Lozano y Etxebarria (2007), también encontraron buenos resultados en la autoestima de los alumnos inmigrantes, lo que se relaciona con las posibilidades de utilización de estrategias de defensa para preservarla.

Por ello, de forma complementaria, la intervención educativa para el desarrollo de la **autoestima**, sobre todo en su dimensión rendimiento, debe ser una prioridad en la atención del alumnado inmigrante, como se ha demostrado ya en numerosas investigaciones (Abrams, Rutland, y Cameron, 2003; Abrams, Rutland, Cameron, y Marques, 2003, Díaz-Aguado, 1996; Díaz-Aguado, 2003; Kenrick, Neuberg, y Cialdini, 2007; Major, *et al.*, 1998; Steele, 1992; Weber, 1994).

En este sentido, cabe señalar la importancia de programas para minorías étnicas que promocionan la mejora de la percepción y actitud hacia los aprendizajes escolares y la necesidad de ofrecer oportunidades de éxito académico, asociado al prestigio social y la consecuente aceptación que ello provoca en los demás compañeros de clase (Díaz-Aguado y Baraja, 1993, Díaz-Aguado *et al.*, 1996; Díaz-Aguado, 2003). Asimismo, los programas como el de López, *et al.*, (2010) a través del fomento de variables psicosociales como la autoestima, las habilidades sociales, el desarrollo moral, el concepto del ser humano, permiten abordar una serie de factores relacionados con el bienestar personal y social que, de una forma indirecta, actúan sobre el rendimiento.

Sin embargo, como hemos recogido en algunas entrevistas con los profesores-tutores, el intento de dar a conocer aspectos de los distintos países, a través de los alumnos inmigrantes, parece resultar en una estrategia didáctica poco adecuada para darles importancia social, al menos al principio de su llegada al Centro, dado que suelen evitar el tema y se sienten incómodos para expresarse en el gran grupo. En este

caso, las tutorías individualizadas pueden ser un canalizador para que los alumnos inmigrantes hablen sobre sus países, solos o en pequeños grupos, para evitar así la vergüenza, la timidez o las bromas del resto de compañeros. Se puede utilizar los medios informáticos para empezar las conversaciones y despertarles la curiosidad por conocer más sobre sus países (p. e. los paisajes, la gastronomía, la historia...). Para ello pueden ser útiles los recursos informáticos con programas como Google Earth, páginas de turismo, fotos digitales, etc.

En relación a los alumnos autóctonos, si bien los datos de la investigación han revelado la presencia de actitudes favorables entre los jóvenes, asimismo recomendamos que la orientación educativa incida sobre el **conocimiento intercultural** y la **importancia percibida de contacto**. Son dos factores muy importantes puesto que, siguiendo a van Dick *et al.* (2004), además de aprender a conocer y valorar otras culturas, las personas que evalúan el contacto como algo importante, son menos propensas a los prejuicios que las que no lo valoran.

Asimismo, la **autoestima** y la **empatía** o la capacidad para ponerse en el lugar del otro, se relacionan directamente con la conducta prosocial y a las actitudes de tolerancia y respeto hacia los demás (Aron y McLaughlin-Volpe, 2002, Dovidio *et al.* 2004; Hoffman, 2002; Lozano y Etxebarria, 2007; Davis, 1996; Eisenberg, 2000, Mestre *et al.*, 2004). Ambos factores son sensibles a la intervención educativa y su incremento con el aprendizaje puede, no sólo seguir favoreciendo actitudes positivas hacia la inmigración, como también ayudar a crear un ambiente de aceptación y tolerancia para la adaptación creciente del alumnado inmigrante (López *et al.*, 2010). Además, según Aron y McLaughlin-Volpe (2002) la **autoestima**, sobre todo en los aspectos relacionados con el crecimiento personal por “la apertura de horizontes”, es un factor clave para la reducción del prejuicio.

De forma complementaria, la **interculturalidad** como hecho inminente, demanda una adecuada **formación del profesorado** para hacer frente al reto de la integración. Aunque nuestros resultados han encontrado muy positivas actitudes de los

### *Discusión general e implicaciones pedagógicas*

docentes hacia la inmigración, también demandan una formación específica para la atención a este alumnado o la ayuda de un experto en el tema. Sabemos que la formación en interculturalidad puede estar relacionada con un incremento de las actitudes positivas hacia la integración, como demostraron diversos estudios relacionados con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, creemos que, dotar los profesores de las herramientas necesarias para actuar ante este nuevo reto puede significar un incremento en la autoeficacia docente, algo que requiere más investigación. Según diversos estudios, la autoeficacia docente se relaciona con el rendimiento estudiantil y la motivación (Bandura 1997) y se ha demostrado que afecta positivamente las creencias de los profesores sobre la enseñanza y los comportamientos de instrucción (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

Para ello, la formación de los docentes debe ser direccionada, entre otros aspectos de la educación intercultural, a conocer los diferentes sistemas educativos de los distintos países, al menos sobre los que aporten mayor presencia de inmigrantes en las aulas. Esto es importante para poder comprender la situación educativa de los alumnos y poder partir de sus conocimientos iniciales tendiendo un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo nuevo, en línea con lo que propuso el constructivismo piagetiano.

Es interesante destacar que no se trata de que los profesores aprendan sobre la cultura de los distintos países, sino de la “interacción” de estas culturas con la cultura española, algo que sin duda demanda más investigación al respecto. Por otra parte, resultaría útil la elaboración de un pequeño dossier de palabras más comunes utilizadas en clase, según cada materia, que conformen un pequeño diccionario escolar con la traducción pertinente, algo que pueda así permitir un mínimo de acompañamiento en las aulas. Todo esto implica una mayor dotación de recursos materiales y humanos en los Centros, así como recursos específicos para los alumnos inmigrantes como diccionarios, traductores, materiales audiovisuales, etc.



### Discusión general e implicaciones pedagógicas

Sin duda, tanto la dotación de recursos en los centros como la formación del profesorado pueden influir en la creación de un mejor clima psicosocial para aprendizaje que, a su vez, va a resultar en un mejor rendimiento de los alumnos. Como hemos comentado, investigaciones relacionadas con el tema sugieren que el rendimiento estudiantil y la actitud pueden ser mejorados mediante la creación de ambientes de clase que favorezcan los aprendizajes (Burden y Fraser, 1993; Fraser, Malone y Neale, 1989). Además, el trabajo cooperativo juntamente con el éxito en las tareas, constituyen recursos efectivos para el cambio de actitudes puesto que, la búsqueda de metas en común permite fomentar los sentimientos de amistad y tolerancia, al mismo tiempo que la unión del equipo (Sherif *et al.*, 1961/1988; Cross y Rosenthal, 1999; Brown, 1998; Brown, *et al.*, 2007; Baraja, 1992; Díaz-Aguado, 1996, 2003; Díaz-Aguado y Baraja, 1994).

Para potenciar el rendimiento del alumnado inmigrante, también recogemos aquí cuatro sugerencias de Mendieta (2006) dirigidas al "*apoyo efectivo al ambiente de aprendizaje*". Aunque sus investigaciones se centran en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, los principios pueden aplicarse a la enseñanza en general, como lo confirma nuestra experiencia docente:

1. Debatir sobre los retos específicos que enfrentan los alumnos inmigrantes con todo el personal escolar.
2. Enfocar en profundidad tres o cuatro normas fundamentales o los conceptos principales de todo el año, además de hacer conexiones con otros capítulos de los libros.
3. Ayudar a los profesores a aprender a usar múltiples y efectivas representaciones en su enseñanza.
4. Utilizar un modelo generativo al enseñar conceptos matemáticos.

## Discusión general e implicaciones pedagógicas

En el próximo apartado profundizaremos sobre los hallazgos de este estudio en relación a las hipótesis inicialmente planteadas que seguidamente se comentan, junto con algunas sugerencias para futuras investigaciones e intervenciones educativas.

### 6.2. Análisis de los resultados en relación a las hipótesis planteadas

En el Capítulo 3, referido a la metodología, hemos descrito cinco hipótesis que buscábamos comprobar. Ahora pasamos a comentar cada hipótesis según los resultados de los estudios realizados y el planteamiento teórico.

**H1-** Las actitudes de los alumnos españoles hacia la inmigración se relacionan de forma positiva con algunas variables psicosociales (*habilidades sociales, empatía, autoestima, adaptación personal y social, importancia percibida de contacto, conocimiento intercultural y clima social*) y variables demográficas (*género, edad, religión*).

Se confirma en parte esta hipótesis ya que la variable criterio, la Actitud, correlaciona con *el conocimiento intercultural; la importancia percibida de contacto; la simpatía hacia la inmigración; la empatía y la autoestima*. Sin embargo, en los análisis no se han encontrado diferencias significativas entre *la actitud y las habilidades sociales*, bien como entre *actitud y adaptación personal y social*. Se han encontrado diferencias según el *género*, ya que la media en *Actitud* de las chicas ha sido significativamente superior a la de los chicos. Pero no se han encontrado diferencias según la *edad o religión*.

Las diferencias de género encontradas en la actitud hacia la inmigración apoyan los resultados de otras investigaciones que relacionan la capacidad de ponerse en el

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

lugar del otro, la empatía, con una mayor tolerancia, un mayor respeto hacia los demás y actitudes menos prejuiciosas, por parte de las chicas (Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre *et al.*, 2004; Pérez-Albéniz *et al.*, 2003). Estos datos son de gran importancia para la intervención educativa en el sentido de fomentar las actitudes positivas a través de la promoción de la empatía, la autoestima y las habilidades sociales, incidiendo especialmente en los varones, demasiado influenciados quizás, por la presión social hacia la inhibición de las expresiones de su afectividad.

En síntesis, predominan las *Actitudes* de aceptación hacia los inmigrantes, una alta empatía, una valoración del contacto cultural y habilidades sociales para ello. Estos aspectos nos permiten afirmar, por ahora, que entre los jóvenes españoles hay ausencia de prejuicios y se pronostica un ambiente propicio a la *Integración*. Estos resultados vienen apoyar la relación entre una actitud de integración por parte de la cultura mayoritaria facilitada por una percepción de enriquecimiento cultural con la anticipación de resultados positivos en la relación con los demás grupos como han demostrado Piontkowski *et al.*, (2000). En consecuencia, tal como propuso Berry (2007), podemos percibir que en las sociedades donde existe una mayor apertura hacia las demás culturas, la *integración* y la *separación* suelen darse en mayor medida siendo que la *asimilación* y la *marginalización* por parte de los inmigrantes, son menos probables de ocurrir.

**H2-** Las estrategias de aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes, y en especial, la *integración*, se relacionan de forma positiva con algunas variables psicosociales (*autoestima, habilidades sociales, empatía, adaptación personal y social, y clima social*) y variables demográficas (*edad, religión, procedencia, tiempo de permanencia en España y tipo de Centro*).

El análisis realizado demostró que la gran mayoría de los alumnos inmigrantes se define por el perfil de *Integración*. Estos hallazgos siguen la tendencia integradora encontrada en otros estudios (Cabrera Rodríguez *et al.*, 2000; Berry *et al.*, 2006; Briones, 2008). Ya, en los perfiles de *Asimilación* y *Adaptación Difusa* hubo una menor

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

incidencia de sujetos. *Adaptación Difusa* es una categoría denominada así porque está formada por aquellos sujetos cuyas puntuaciones no predominaron de forma definida en ninguno de los cuadrantes iniciales que conforman los diferentes perfiles.

Se confirma la hipótesis de que la **identidad étnica y la aculturación** de los inmigrantes se relacionan de forma positiva con ciertas variables psicosociales, pero solamente con la *autoestima* y *las habilidades sociales*. Nuestros resultados apoyan la relación entre una alta autoestima y los beneficios para la identidad y la aculturación ya anunciados en varios estudios (Phinney, Santos y Madden, 1996; Twenge y Crocker, 2002; Whitesell *et al.*, 2006; Kiang, *et al.*, 2006 o Berry *et al.*, 2006); bien como la necesidad de incidir en el desarrollo de habilidades sociales para favorecer los contactos interpersonales (López *et al.*, 2010; Vaello, 2005). En los demás análisis realizados con las variables **identidad étnica y aculturación** en relación a la *empatía* y la *adaptación personal y social* no se han encontrado diferencias significativas, en contra de lo esperado.

En general, la *autoestima* global es alta pero con diferencias según las dimensiones que la conforman. Por ejemplo, en la dimensión de *autoestima rendimiento* se han encontrado bajas puntuaciones correspondientes al perfil de *Asimilación*; los sujetos que presentaban las mayores puntuaciones en autoestima rendimiento fueron los que se encontraban en el perfil de *Adaptación difusa*, seguidos del perfil de *Integración*. Tanto la *autoestima social* como la *autoestima apariencia*, presentaron valores bajos en cuanto a los **perfiles de aculturación e identidad étnica**, sobre todo en *Asimilación* e *Integración*. En *Adaptación difusa*, las puntuaciones fueron más altas y una posible explicación para ello es que esta categoría estaba compuesta por los sujetos que, socialmente y en apariencia (fenotipo), se identificaban más con su grupo de origen y al mismo tiempo supuestamente estaban más valorados por sus miembros. Con estos resultados, podemos afirmar que la *autoestima* se vería afectada por la mayor o menor identificación con el grupo étnico o de origen del inmigrante, en especial, a más identificación con el grupo de origen, mayor *autoestima*. Asimismo, estos resultados apoyan otros estudios que han demostrado como las actitudes negativas

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

percibidas por los grupos minoritarios no llegan a dañar su autoestima puesto que, para preservarla, emplean estrategias de defensa (Steele, 1997; Lozano y Etxebarria, 2007).

En relación a las *habilidades sociales* no existen diferencias significativas pero sí una tendencia a tener en cuenta puesto que, al contrario del perfil de *Integración*, los perfiles de *Asimilación* y *Adaptación Difusa*, presentan alta pasividad y baja asertividad, lo que indicaría una cierta dificultad en las *habilidades sociales*.

En la *adaptación personal y social* tampoco se encontraron diferencias significativas, pero sí lo que sobresa es una mayor puntuación de los alumnos inmigrantes en relación a sus compañeros autóctonos. Esta mayor adaptación de los inmigrantes se ha dado en también en otras investigaciones (Berry *et al.*, 2006; Briones, 2008) lo que se ha llamado la “*paradoja del inmigrante*” (Nguyen, 2006). Creemos que tales resultados pueden estar relacionados con la percepción de que su bienestar mejora en el nuevo país, en relación a la situación anterior vivida en el país de origen, que ciertamente ha motivado la inmigración.

En cuanto a las variables demográficas (*edad, religión, procedencia y tiempo de permanencia en España*) no se han encontrado resultados generales significativos, pero sí algunas tendencias y una significatividad parcial. Por ejemplo, en la *procedencia* del alumnado, encontramos que en Identidad étnica no hay diferencias significativas, pero sí las hay en Aculturación, entre los alumnos procedentes de Magreb y África Central en relación a los de Países del Este y Europa. Cabe recordar que la *aculturación* conlleva un acercamiento a la nueva cultura, y la *identidad étnica* es un refuerzo de la cultura de origen. Siendo así, la mayor puntuación en Aculturación de los alumnos de Magreb y África Central se explicaría como una aproximación a la cultura del país de acogida, sin pérdida de la identidad étnica. En cambio, los alumnos de los Países del Este y Europa acaban por mantener su identidad étnica, sin necesidad de aculturación, dadas las semejanzas culturales existentes entre los países.

En cuanto al *tiempo de permanencia* en España, no se han encontrado

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

diferencias significativas en relación a los perfiles de **Aculturación e Identidad étnica**, pero sí una tendencia según pase el tiempo, al conformar una *Asimilación* y una *Adaptación difusa*. Se dieron casos de *Integración* con muy poco tiempo y casos de *Asimilación* y *Adaptación Difusa* con muchos meses. Es un resultado en contra de lo esperado puesto que, según Berry et al., 2006, la *duración de la estancia* influye de forma que los inmigrantes que residen a más tiempo suelen presentar la estrategia de integración. Al parecer, el que haya casos de *no integración* después de tanto tiempo de permanencia, podría tratarse de un repliegue, o sea, un refuerzo de la identidad de origen del alumnado inmigrante frente a la cultura de acogida. También puede deberse a la vivencia de experiencias negativas que ocasionan una cierta resistencia a la *Integración*, puesto que, como han advertido Barlow, Louis y Ferry (2009), personas que perciben rechazo, a la vez sienten ansiedad, y luego rechazan al exogrupo a través de los prejuicios y la evitación generando así, un efecto cíclico con un flujo bidireccional de evitación y antagonismo.

En cuanto al **Tipo de Centro**, tanto en Aculturación como en Identidad Étnica vemos como existen diferencias de medias a favor del Centro Privado en relación a los Centros Públicos de la Capital. La predominancia del Centro Privado puede deberse al mayor número del alumnos de los Países del Este, por lo tanto con una mayor identificación con la cultura de acogida. Pero, dado el número reducido de alumnos del Centro Privado, los datos deben ser interpretados con cautela.

En resumen, los datos nos permiten afirmar que en su mayoría, los alumnos inmigrantes tienden a la **Integración**. Sin embargo, la intervención educativa puede contribuir para la mejora de la **autoestima**, especialmente en la *dimensión rendimiento*, y el incremento de las **habilidades sociales**, no sólo para favorecer los contactos interpersonales como también para el aprendizaje del idioma (los alumnos procedentes de Oriente demostraron especial debilidad en ambos factores).

**H3-** Algunas variables psicosociales como la *autoestima*, *las habilidades sociales*, *la adaptación personal y social*, *la empatía* y *el clima de la clase* presentan diferencias en cuanto a la procedencia de la población según las muestras de inmigrantes y españoles.

Esta hipótesis se confirma sólo en parte, ya que los datos no permiten afirmaciones definitivas. Existen diferencias entre ambas muestras, pero sólo en algunas dimensiones que conforman estas variables. Por ejemplo, los alumnos españoles presentaron medias significativamente superiores en la **autoestima**, en su *dimensión rendimiento*, en relación a los alumnos inmigrantes, sobre todo los procedentes de Latinoamérica y de Oriente. Según el estudio realizado con los profesores, los problemas de rendimiento se atribuyen a un bajo nivel de los estudios en el país de origen y a las diferencias con el currículum de aquí, especialmente en relación al alumnado de Latinoamérica. En el caso de los de Oriente, la gran dificultad se encuentra en la falta de dominio del idioma, lo mismo que con otros contingentes cuya lengua materna no es el español. Pero, no sucede lo mismo con los alumnos procedentes de los Países de Este y Europa. A parte de una cierta dificultad inicial en la lengua española, estos alumnos manifiestan una alta valoración y disciplina asociada al estudio, algo que podría explicar las altas puntuaciones en autoestima rendimiento.

Cabe recordar que la *autoestima* puede incrementar la *resiliencia* (Kiang *et al.*, 2006; Phinney y Ong, 2007; Bisquerra, 2000; Hamilton, 2005) y también juega un importante papel en la forma de cómo la discriminación es percibida y de cómo se reacciona (Phinney, Santos y Madden, 1996; Twenge y Crocker, 2002; Whitesell *et al.*, 2006), factores que podrían estar jugando a favor de los alumnos procedentes de Este y Europa. Estos resultados también apoyan investigaciones anteriores que han demostrado como los grupos minoritarios, mediante el empleo de estrategias de defensa, logran preservar su autoestima, afrontando así las actitudes negativas percibidas (Steele, 1997; Lozano y Etxebarria, 2007).

Respecto a las **habilidades sociales**, (*Asertividad*, *Pasividad* y *Agresividad*) no

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

se encontraron diferencias en *Asertividad*, pero sí en *Pasividad*, donde sobresalen los inmigrantes, y en *Agresividad*, los españoles. Según la procedencia, los alumnos de Oriente destacan en *Pasividad*, con diferencias de medias significativas en relación a los demás. Sin embargo, el tamaño reducido de la muestra de Oriente no aporta datos concluyentes, aunque podemos reflexionar sobre la posibilidad de que la *pasividad* sea un aspecto característico de esta cultura. Como señaló Marín, 1992, los latinos tienden a fomentar las relaciones interpersonales positivas o la simpatía, en detrimento de las relaciones negativas, la competitividad y la asertividad. Asimismo, una excesiva religiosidad puede ser acompañada de una cierta resignación, un factor que puede dificultar la búsqueda de la ayuda social adecuada. Estos aspectos son importantes a la hora de preservar la cultura de los alumnos y desarrollar los demás facetas comunicativas, como por ejemplo, las habilidades para expresar sus quejas y necesidades.

Ante todo, los resultados obtenidos en **adaptación personal y social** son los más llamativos puesto que las medias de los alumnos inmigrantes son superiores a las de los españoles. Así, se observa el fenómeno llamado la *paradoja del inmigrante* (Nguyen, 2006; Berry *et al.*, 2006; Briones, 2008), tal como hemos comentado en la H2. Una explicación para ello es la posibilidad de que los jóvenes perciban un mayor bienestar en el nuevo país. Además, un análisis más detallado en función de la *procedencia* revela que los alumnos que presentan la media más alta en *adaptación* son, en orden descendente, respectivamente, los de Oriente, Latinoamérica, España, Magreb y África Central y, por último, los de Países del Este y Europa. Las diferencias de medias se dan sobre todo en la dimensión *Social* en relación a las distintas procedencias de los alumnos, pero dado el número tan reducido de la muestra de Magreb y África Central y de Oriente, los resultados no son definitivos.

Los resultados obtenidos en **Empatía**, medida en tres dimensiones: *afectiva*, *cognitiva* y *negativa* revelan que los inmigrantes tienen medias más altas tanto en la dimensión *afectiva* como en la *negativa*. En cambio los alumnos españoles obtienen la media más alta en *empatía cognitiva*. Sin embargo, estas diferencias no son



significativas. Estos datos son similares a los obtenidos en otras investigaciones sobre la empatía (escala IRI) con muestras de alumnos españoles y están asociados a una mayor conducta prosocial y actitudes menos prejuiciosas (Pérez-Albéniz *et al.*, 2003; Lozano y Etxebarria, 2007).

Respecto al **clima psicosocial de clase**, predominan las medias de los inmigrantes sobre la de los españoles en: *Satisfacción* y *Competitividad*, con diferencias significativas. Aunque los alumnos inmigrantes perciban una gran competitividad escolar, se sienten satisfechos con los Centros Educativos. Resultados semejantes se obtuvieron en las entrevistas, donde los alumnos inmigrantes declararon que sienten *satisfacción* por la posibilidad del acceso a la educación y al conocimiento, siendo esto lo que más valoran del nuevo país. Estos resultados asociados con una mayoría de jóvenes integrados, se apoyan en las premisas de que los ambientes favorables al aprendizaje se relacionan con una mayor aceptación de los alumnos (Burden y Fraser, 1993; Fraser, Malone y Neale, 1989, Goh y Fraser, 1998; Monsen y Frederickson, 2004).

La intervención educativa, así, debe estar dirigida al incremento de la *autoestima*; las *habilidades sociales*, la *adaptación personal y social* y la *empatía*, puesto que es necesaria, tanto para la formación de actitudes positivas, como para la promoción del bienestar personal y social de todos y, en definitiva, para la integración de los alumnos inmigrantes.

**H4-** Las percepciones positivas y negativas (esa última, de forma inversa) del país receptor por parte de los alumnos inmigrantes, así como sus expectativas de futuro positivas, se relacionan con la *Integración*.

El estudio cualitativo, basado en las entrevistas, confirma en parte esta hipótesis, puesto que la gran mayoría de los alumnos inmigrantes tiene una percepción positiva

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

del país de acogida, con el reconocimiento de las *oportunidades de acceso a la educación, de la seguridad y la estabilidad económica* y, en general, un *aprecio por la cultura española*. Creemos que esta evaluación positiva contribuye para la adaptación, puesto que los alumnos con una mayor percepción de los aspectos positivos también pertenecen a la categoría de *Integración*, en línea con los hallazgos de Berry *et al.*, 2006.

No obstante, gran parte de los alumnos declaran haber percibido la discriminación, o sea, “el racismo, los insultos, las peleas, las amenazas o han sido ignorados/as.” Incluso, las quejas más frecuentes parten de los alumnos con dificultades para integrarse o que su integración se encuentra en proceso (lo que hemos llamado *No Integración* para distinguir de la *Integración*). Los contactos interpersonales también son declarados como difíciles, dicho en sus propias palabras: “las personas miran mal, no les gusta su forma de ser, son secas”. Ya los *aspectos culturales* (comida, vestido, religión); el *clima atmosférico*; los *aspectos escolares* y el *machismo* han tenido menor incidencia. Pese a todo, la mayoría de alumnos inmigrantes quieren realizar su proyecto de futuro en España, y esto independiente de si los alumnos están integrados o si la integración se encuentra en proceso. Cabe resaltar que el número tan reducido de la muestra no permitió el análisis con el estadístico *chi-cuadrado*.

En relación a la *procedencia*, todos los alumnos de Oriente declararon haber sufrido *discriminaciones*; ya en menor porcentaje están los del Magreb y África Central, seguidos por los de Latinoamérica y, por último, los alumnos de Países de Leste y Europa. Claro está que la muestra es reducida, pero incluye casi la totalidad de los alumnos adolescentes de Oriente que viven en Salamanca. Asimismo, a los alumnos de Oriente les gusta *la gente y todo o casi todo* de España. A los alumnos procedentes de Latinoamérica les gusta la *seguridad y la estabilidad económica*, además de *todo o casi todo*. Los alumnos del Magreb y África Central valoran *los aspectos escolares*, como *el Instituto* o las oportunidades de estudiar. A los alumnos procedentes de Países del Este y Europa les gustan los *aspectos culturales* como “las fiestas, la comida o la forma de vivir”. Claro está la necesidad de considerar la idiosincrasia propia de cada

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

grupo de inmigrantes, puesto que la *distancia cultural* (las diferencias entre las normas y valores) y el *dominio del idioma* (para comunicarse en la nueva cultura) como han defendido Greenland y Brown (2005), son dos factores-clave a considerar en la integración.

En relación al *seguimiento escolar*, la gran mayoría de los alumnos prosigue en los estudios; algunos han optado por cursos de profesionalización; hay alumnos repetidores que siguen intentando concluir el Bachillerato; otros se encaminan hacia la selectividad, y algunos ya se han incorporado al mundo laboral. Es indudable el hecho de que la obligatoriedad de la escolarización también colabora para la permanencia en las escuelas, y eso ya de por sí es un factor de inclusión social.

Cabe señalar que la totalidad de la muestra estaba compuesta por jóvenes nacidos en el extranjero que llegaron a España después de los 6 años y, por lo tanto, son considerados inmigrantes de la primera generación. Ellos han experimentado vivencias entre ambas culturas y, con certeza, la opción de emigrar no ha sido voluntaria, bien como el regreso no se realizará en corto tiempo. Todos estos son aspectos a tener en cuenta a la hora de trabajar los sentimientos hacia una u otra cultura.

En síntesis y según lo previsto, en general, los alumnos inmigrantes que optaron por la *Integración*, aun percibiendo cierta discriminación, declararon haber tenido una mayoría de experiencias positivas, han sido bien recibidos y han experimentado satisfacción en sus estudios. Por lo tanto, la intervención educativa debe focalizarse en la promoción de sentimientos positivos hacia ambas culturas, la de origen y la de acogida, de forma que los adolescentes adquieran una comprensión de las relaciones interpersonales y las herramientas básicas para el manejo de las habilidades sociales sobre todo en situaciones del cotidiano.

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

**H5-** La *actitud hacia la diversidad* de los profesores es positiva; mantienen percepciones de la adaptación de los alumnos inmigrantes que se ajustan a las estrategias de aculturación de los mismos e interactúan ante tales estrategias en coordinación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las necesidades de los diferentes grupos de alumnos.

Esta hipótesis se confirma en parte, puesto que los educadores tienen una percepción muy ajustada del proceso adaptativo de los alumnos inmigrantes. Los aspectos señalados por los profesores que interfieren en la adaptación de los alumnos son: el dominio lingüístico (español); los niveles de rendimiento escolar, socioeconómico y cultural; las diferencias religiosas; los problemas familiares (familias desestructuradas, ausencia de los progenitores, el asumir responsabilidades superiores para su nivel de madurez; etc); problemas de documentación y discriminación o invisibilización por parte de sus compañeros.

Tratándose de alumnos latinoamericanos, estas dificultades se unen a las diferencias entre los sistemas educativos, con un bajo nivel de rendimiento. En cambio, los tutores perciben como algunos alumnos, especialmente los de Europa del Este, se integran rápidamente, se relacionan bien con los compañeros y tienen un buen rendimiento escolar. Pero, en general, el problema más frecuente que siente el profesorado es la dificultad en el dominio del idioma. Cabe decir que todos los alumnos inmigrantes, cuya lengua de origen era distinta al español, participantes en esta investigación, habían tenido o estaban teniendo clases de apoyo del idioma en el propio Centro, en horario escolar.

En lo que se refiere a la *Interacción entre alumnos/as*, los profesores perciben cierta solidaridad manifiesta en la ayuda que los compañeros prestan a los nuevos alumnos, aunque la relación es más estrecha entre los propios alumnos inmigrantes. Pero la dinámica grupal a veces se caracteriza por la competitividad, la formación de grupos y la discriminación o rechazo, lo que conlleva algunos alumnos al aislamiento. También está el “machismo”, un aspecto que igualmente ha surgido en las entrevistas

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

con los alumnos inmigrantes. Pese a todo, los profesores coinciden en afirmar que la gran mayoría de los alumnos inmigrantes acaba integrándose y algunos hasta se tornan líderes de su clase.

La *Interacción profesor-alumnado* intenta ser cercana, con relaciones cordiales y de confianza, con una comunicación sincera, aunque se dan casos de indisciplina y una relación difícil con algunos alumnos. No obstante, promover la autoconfianza de los alumnos es una preocupación de varios tutores.

En relación a la *Interacción profesor-familias* de alumnos/as los profesores perciben que lo que más les importa son las notas y aprobar. Las familias de inmigrantes, dadas las dificultades por la situación laboral precaria o la irregularidad documental, tienen una escasa participación. Además, los alumnos/as inmigrantes suelen actuar como traductores entre profesores y familias cuando existen problemas de comunicación por el idioma. Un recurso a ser usado con cautela, ya que puede resultar en un deterioro de la autoridad paterna, como ha señalado Hamilton (2005).

El *tipo de trabajo desarrollado* por los profesores con los alumnos inmigrantes está caracterizado por las constantes adaptaciones en los objetivos, contenidos, metodología y en la evaluación, dentro del marco del programa oficial de los contenidos mínimos. Pero, cuando las motivaciones de los alumnos se dirigen hacia otros temas, la programación oficial se deja de lado. El mayor objetivo es la formación integral y el desarrollo de personas educadas, respetuosas, luchadoras y capaces de mejorar en la vida. Tanto en las adaptaciones curriculares como para servir de puente entre profesores, alumnos y familias, los Departamentos de Orientación son percibidos como esenciales.

La *Actitud ante la diversidad* en el aula es positiva y vista como la posibilidad de ampliar la experiencia escolar y el intercambio cultural, a pesar de las dificultades o problemas. Claro está que, al tratarse de entrevistas, puede estar primando la deseabilidad social en las respuestas. Pero estos resultados apoyan las premisas de

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

Echebarría *et al.* (1995) cuyos estudios revelan que el comprometimiento social e ideológico en contra de la marginación incide de forma positiva en las actitudes de los profesionales.

Por otra parte, entre las *limitaciones y dificultades* para el desempeño educativo, destacaron la falta de recursos, tanto materiales (libros didácticos específicos para inmigrantes, diccionarios, etc.) como profesionales (psicólogo, asistente social, sociólogo, un experto en temas de interculturalidad). Pero se observaron diferencias en cuanto a los Centros puesto que, en algunos, los profesores notaban un clima más favorable y una mayor preocupación por los alumnos en general. De esa forma, la atención a los alumnos se hacía más intensa y era posible un trabajo conjunto con más ayudas a los alumnos inmigrantes, con clases de apoyo y de español. En cambio, en otros Centros donde no se daba un clima favorable, predominaba la frustración y, en concreto, en un Centro se desconfiaba que el equipo directivo, de forma intencionada, dificultara el contacto con las familias de los inmigrantes. Ante todo, piden que la ayuda que reciban externamente sea con respeto a su profesionalidad e independencia, buscando el trabajo cooperativo y la reflexión conjunta.

En general, la tutoría grupal es lo más común, siendo la *acción tutorial individualizada* realizada de manera informal, cuando hay necesidad o los alumnos lo piden, para hablar sobre sus problemas personales. Los profesores afirmaron que perciben en los alumnos inmigrantes que sienten *satisfacción* por la oportunidad de estudiar, lo que corrobora la opinión declarada por éstos anteriormente. Estos resultados, asociados a una opción de integración mayoritaria entre los jóvenes (78%), pueden estar relacionados con la creación de un clima psicosocial favorable en las clases. Todo ello revela ambientes de aprendizaje propicios a la inclusión, tal como preconizan diversos estudios realizados (Burden y Fraser, 1993; Fraser, Malone y Neale, 1989, Goh y Fraser, 1998; Monsen y Frederickson, 2004).

Por último, en la *valoración global* de los Centros, dado el aumento progresivo del número de inmigrantes, los docentes demandan más recursos materiales y humanos.

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

Esto es especialmente necesario para el apoyo al aprendizaje del idioma, principalmente cuando llegan al Centro. También hablan de la necesidad de conocer los sistemas educativos de estos alumnos, ya que ayudaría en las adaptaciones curriculares. Y lo fundamental para la integración de los inmigrantes, según una profesora, es no sólo el respeto a su cultura, sino favorecer que ella pueda mantenerse y desarrollarse.

En este sentido, para la intervención educativa, y en especial, desde los Equipos de Orientación, es necesario la coordinación con otras instituciones sociales ligadas a la atención a los inmigrantes (Cruz Roja, asociaciones de inmigrantes, Cáritas, etc.) puesto que pueden propiciar apoyo a los alumnos, tanto de carácter asistencial, como educativo, favoreciendo el aprendizaje del idioma y el apoyo en las clases en general, fuera del horario escolar. Tales actividades también pueden ampliar el contacto con otros inmigrantes, fortaleciendo los lazos con las diferentes culturas de origen. Así, el trabajo conjunto entre los educadores y la comunidad se hace importante tanto para apoyar las necesidades de identidad como también para salvar las diferencias generacionales (Zhou, 2003). Otra posibilidad es proporcionar cursos de aprendizaje del idioma en las escuelas de padres, impartidos en colegios que frecuentan sus hijos.

En este sentido, se están desarrollando experiencias interesantes en Cataluña, a través de las Universidades en colaboración con los Ayuntamientos, con la creación de *talleres* para padres inmigrantes en las escuelas. Los talleres ofrecen múltiples posibilidades de abordar temas importantes para la integración familiar, para la mejoría de la participación en la escuela y la comunicación entre familias y educadores, favoreciendo un mayor acercamiento de los padres a la cultura escolar (Dos Santos, 2009; 2010). A través de los talleres para los padres es posible darles a conocer los protocolos de la escuela, oportunidades de apoyo y en definitiva, ayudar a fortalecer el vínculo entre la escuela y la sociedad (Rong y Fitchett, 2008).

Otro factor importante a desarrollar es dar a conocer los recursos comunitarios disponibles como pueden ser las Bibliotecas públicas, el Bibliobús, las actividades de ocio gratuitas ofrecidas por algunas entidades y ayuntamientos, ya que, además de

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

propiciar actividades lúdicas y educativas, se fomenta así el contacto entre los inmigrantes y los autóctonos.

Una verdadera integración pasa por una participación amplia y activa en la sociedad. De ahí la necesidad de políticas educativas dirigidas hacia la acogida y la convivencia, lo que implica la coordinación entre los diversos sectores sociales y la inversión en recursos materiales y humanos. No podemos olvidar que la apertura y el grado de permeabilidad de una sociedad van a determinar el futuro de la integración de sus minorías. España es un país abierto al mestizaje que crece con el hecho inmigratorio, cabe apostar por políticas de integración para seguir hacia una sociedad plural y compartir así el bienestar, tanto personal como social.

#### 6.3. Limitaciones de este estudio y propuestas de futuro

En primer lugar, las limitaciones de esta investigación se relacionan con la dificultad de conseguir un número adecuado de alumnos inmigrantes para la validez estadística puesto que en Castilla y León, y especialmente en la provincia de Salamanca, hay una escasa población inmigrante. Por lo tanto, aunque pequeña, la muestra aquí reunida incluye la práctica totalidad de jóvenes inmigrantes matriculados en los Institutos en la ocasión de la recogida de datos (2005). Si bien se ha alcanzado una muestra adecuada, dada la baja representatividad de ciertas categorías como, por ejemplo, la procedencia de alumnos de Oriente y Magreb y África Central, se recomienda cautela en la interpretación de los resultados. Asimismo, la utilización de los cuestionarios en contextos distintos requiere de una adecuación previa.

En segundo lugar, conviene tener presente el contexto sociopolítico en el momento de coleccionar los datos, previo al atentado del 11M de Madrid y todavía con una buena coyuntura económica. Creemos que actualmente las actitudes de los autóctonos pueden verse influenciadas tanto por una política más restrictiva hacia la recepción de inmigrantes, como por la apreciación de una mayor competencia por bienes escasos. Estos factores van en aumento y ya han sido señalados anteriormente tanto en la



literatura relacionada con el tema como en diversos estudios del CIS (*Estudios n° 2731* de 2007 y *n° 2.773* de 2008) y el OBERAXE: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2009). También van en aumento las denuncias de racismo de varias asociaciones de inmigrantes. Todo esta problemática, acompañada por el crecimiento del número de alumnos inmigrantes nos alerta que es necesario intervenciones dirigidas a mejorar la convivencia y la aceptación en los centros, aspectos claves para la integración del alumnado.

En tercer lugar, el hecho de que este estudio no tuviera un carácter longitudinal ha impedido observar la evolución de las medidas referentes a la adaptación de los alumnos inmigrantes, ya que aportaría datos importantes acerca de la influencia, sobre todo del grupo de iguales, en su proceso adaptativo. Algo a tener en cuenta en próximas investigaciones. Además, el seguimiento de los estudios tampoco pudo realizarse con toda la muestra, por problemas ajenos a nuestro control.

Sin duda, hay necesidad de más estudios sobre el tema, especialmente en lo que se refiere a la supuesta alta adaptación de los inmigrantes en relación a la de los autóctonos. Se trata del efecto llamado “la paradoja del inmigrante” (Nguyen, 2006; Berry *et al.*, 2006; Briones, 2008), puesto que puntúan mejor en adaptación que los compañeros. A parte de una percepción de mejoría (real o no) sobre sus condiciones de partida, este fenómeno puede indicar que quizás los instrumentos no sean lo suficientemente adecuados para medir dicha adaptación, lo que requiere nuevas y específicas medidas.

Del mismo modo, algunos instrumentos pueden resultar poco adecuados para los alumnos cuyo idioma sea distinto al español, ya que pueden resultar demasiados extensos lo que, si sumamos a la necesidad de recurrir a la traducción de algún compatriota, puede dar cabida al cansancio (sobre todo en relación a los alumnos procedentes de Oriente y Magreb). Algo que hemos intentado evitar al realizar varias sesiones de aplicación de cuestionarios, sin embargo, dada la situación, las necesidades comunicativas pueden ser agotadoras.

### Discusión general e implicaciones pedagógicas

En relación al estudio cualitativo, las entrevistas realizadas a los profesores requerían de un espacio y tiempo necesarios para crear un clima cordial y de confianza que algunas veces resultaba difícil de obtener. Sin cuestionar la sinceridad de las respuestas, creemos que también puede influir el grado de deseabilidad social con que los profesores contestaron a las preguntas.

Por otra parte, los profesores perciben satisfacción por parte de los alumnos inmigrantes, lo que se confirma en las entrevistas con estos últimos y también atestiguan las altas puntuaciones en la subescala de *satisfacción* en el análisis del clima psicosocial. Estos resultados, suma de factores que generan ambientes de aprendizaje de aceptación, permiten comprender porque se hace efectiva la *integración* de la gran mayoría.

Sin embargo, no hemos podido comprobar si el rendimiento de los alumnos inmigrantes, por lo general bajo, queda afectado por el ambiente, tal como proponen diversos estudios (Burden y Fraser, 1993; Fraser, Malone y Neale, 1989; Goh y Fraser, 1998) que igualmente analizaron el clima social con el instrumento IMC\_Inventario de mi Clase (My Classroom Inventory de Fraser, Anderson y Walberg, 1982). En nuestro estudio, dadas las adaptaciones curriculares realizadas en los Centros, el rendimiento de los inmigrantes queda relegado a un segundo plano, puesto que nos decantamos por averiguar los itinerarios seguidos con la continuidad o no de los estudios, más que la promoción al final del curso. Así, creemos que quizás fuera interesante profundizar en las relaciones del clima psicosocial con el rendimiento, en futuras investigaciones.

En cuanto a las entrevistas con los alumnos inmigrantes, la validez de sus respuestas creemos estar asegurada por dos factores importantes. Por un lado, la empatía generada por la identificación de la examinadora (la doctoranda es inmigrante brasileña) con su condición de inmigrante. Por otro lado, el hecho de ser esta doctoranda una persona ajena al Centro y por lo tanto, con ninguna influencia en su vida académica. Sin embargo, la deseabilidad social que pudo ser generada es un factor que no estuvo sometido a nuestro control.

### *Discusión general e implicaciones pedagógicas*

En conclusión, reconocemos que los estudios realizados son sólo los primeros pasos para hacer frente a las preguntas planteadas al inicio de la investigación. Todavía queda mucho por hacer para identificar los factores que se relacionan con una efectiva integración escolar y social de los jóvenes inmigrantes puesto que, para ello, también hubiera sido interesante considerar el ambiente familiar, algo que excedía ya los límites de nuestra investigación. Nuestro intento por desvelar la intrincada relación de los complejos factores psicosociales en la integración de los inmigrantes en los contextos escolares ha constituido un gran desafío. Pero, a la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe un camino recorrido en las escuelas salmantinas que, aun con sus sombras y tropiezos, llena de esperanza el futuro de la integración de los jóvenes inmigrantes en España.

*Somos lo que hacemos,  
pero somos principalmente  
lo que hacemos  
para cambiar lo que somos.*

*Eduardo Galeano*





**Referencias**

- Aberson, C. L. y Gaffney, A. M. (2008). An integrated threat model of explicit and implicit attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 39, 808–830.
- Aberson, C. L. y Haag, S. C. (2007). Contact, anxiety, perspective taking, and stereotype endorsement as predictors of implicit and explicit biases. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 179–201.
- Aberson, C. L., Healy, M. y Romero, V. (2000). Ingroup bias and self-esteem: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 157-173.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, England: Blackwell.
- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. En S. E. Quintana y C. McKnown (Eds), *Handbook of race, racism and the developing child* (pp. 55–71). Hoboken, NJ: Wiley.
- Aboud, F. E. y Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55, 767 – 785.
- Aboud, F. E., Mendelson, M. J. y Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *British Journal of Psychiatry*, 184, 439 – 445.
- Achotegui, J. (2007). La relación asistencial con inmigrantes y otros grupos con estrés crónico y exclusión social: la relación terapéutica extendida o ampliada. *Revista de Psicoterapia* 70/71, Época II, Vol. XVIII.
- Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. In P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior* (pp. 385–403). New York: Guilford Press.

## Referencias

- Ajzen, I., y Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 117–138). New York: Guilford Press.
- Albarracín, D., McNatt, P. S., Findley-Klein, C., Ho, R., Mitchell, A., y Kumkale, G. T. (2003). Persuasive communications to change actions: An analysis of behavioral and cognitive impact in HIV prevention. *Health Psychology, 22*, 166–177.
- Albarracín, D., Wallace, H. M., y Glasman, L. R. (2004). Survival and change of attitudes and other social judgments: A model of judgment activation and comparison. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 36, pp. 251–315). San Diego, CA: Academic Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (2000). What is the problem? En K.A. Keough & J. García, *Social Psychology of Gender, Race and Ethnicity*. Readings and Projects. New York: McGraw-Hill, 222-228.
- Altschul, I., Oyserman, D., y Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: content and change as predictors of academic achievement. *Child Development, 77*, 1155 – 1169.
- Alud, A. (2003). Ethnicity, social subordination and cultural resistance. En Brochmann, G. (Éd.) *The multicultural Challenge*. Institute for social Research, Oslo, Norway. Rev. Comparative Social Research. Vol. 22, 2003. pp. 245-261. Ed. Elsevier- Oxford.
- Appiah, A. (1992). *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. New York: Oxford University Press.



- Appiah, A. (2007). *The ethics of identity*. Woodstock: Princeton University Press.
- Aron, A. y McLaughlin-Volpe, T. (2002). Including others in the self. En C. Sedikides y M. B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, collective self* (pp. 89-108) Philadelphia: Psychology Press.
- ASEP, Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos. S.A. *Actitudes hacia los inmigrantes*. Colección Observatorio Permanente de la Inmigración; 2. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 1998.
- Atkinson, D., Morten, G., and Sue, D. W. (1979). *Counseling American Minorities: A Cross-Cultural Perspective*. Dubuque, Iowa: Brown Company.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banker, B. S. y Gaertner, S. L. (1998). Achieving stepfamily harmony: An intergroup relations approach. *Journal of Family Psychology*, 12, 310 – 325.
- Baraja, A. (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos: un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Universidad Complutense de Madrid.
- Barlow, F.; Louis, W. y Terry, D. (2009). Minority report: Social identity, cognitions of rejection and intergroup anxiety predicting prejudice from one racially marginalized

## Referencias

- group towards another. *European Journal of Social Psychology*. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/ejsp.651
- Baron, A. S. y Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes. Evidence of race evaluation from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 7, 53–58.
- Bar-Tal, D., y Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J. V.; Marín, M<sup>a</sup>. A; Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1994). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial* (pp15-93), Revista Investigación Educativa, n° 23.
- Bennett, T., Deluca, D. y Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115–131.
- Ben-Zeev, T., Fein, S. e Inzlicht, M. (2005). Stereotype threat and arousal. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 41, 174-181.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En J. Berman, (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on Motivation*. (457-488). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. y Annis, R.C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 5, 382-406.
- Berry, J. W., Kalin R. y Taylor, D. M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa: Supply and Services.

## Referencias

- Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-332.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. In: Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. & Bornstein, M. H. (Eds.) *Immigrant families in contemporary society*. New York: Guilford.
- Berry, J. W. y Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. En J. W. Berry,; M. H. SEgall y C. Kagitcibasi ( Eds.) , *Handbook of Cross-Cultural Psychology,; Social Behaviour and Apliccations*. 2ª Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bigler, R.S., y Liben, L.S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development* , 61, 1440–1452.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R.V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*. Vol. 34 (pp. 39–89). San Diego: Elsevier.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children’s social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166.
- Bigler, R. S., y Patterson, M. M. (2007). When and Why Social Categorization Produces Inequality (and vice versa). *Human Development*, 50:328–332.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanchard, F. A.; Weigel, R. H. y Cook, S. W. (1975). The effect of relative competence of group members upon interpersonal attraction in cooperating interracial groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 519-530.

## Referencias

- Blanco, M<sup>a</sup> C. *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Métodos de análisis y aplicación al País Vasco*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto. Barcelona: ETD publicaciones, 1995, [microforma].
- Blanco, M<sup>a</sup> C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Alianza, Madrid.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). Attitudes and Attitud Change. *Psychology Press*, U.K.
- Bonacich, E. (1972). A theory of ethnic antagonism: The split labor market. *American Sociological Review*, 37, 547-559.
- Bourgeois, K. S. y Leary, M. R. (2001). Coping with rejection: Derogating those who choose us last. *Motivation and Emotion*, 25, 101–111.
- Brewer, M. B. (1999). The Psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brewer, M. B. (1991). The social Self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brewer, M. B., Dutt, V. y Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp 656-670.
- Brewer, M. B. y Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. En N. Miller y M. Brewer (Eds.), *Groups in conflict* (pp. 281 –302). New York: Academic Press.
- Briones, E. (2008). *Proceso de aculturación de adolescentes inmigrantes residentes en España: estudio longitudinal de su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723 – 742.
- Brown, C. S. y Bigler, R.S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, 76, 533–553.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio, su psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778.
- Brown, R., y Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255–343.
- Brown, R.; Croizet, J.; Bohner, G.; Fournet, M. y Payne, A. (2003). Automatic category activation and social behaviour: The moderating role of prejudiced beliefs. *Social Cognition*, 21, nº 3; 167-193, Academic Research Library.
- Brown, R., Eller, A. Leeds, S. y Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: A longitudinal study. *European Journal of Social Psychology*, 37, 692–703.
- Brown, R., Maras, P., Masser, B., Vivian, J. y Hewstone, M. (2001). Life on the ocean wave: Testing some intergroup hypotheses in a naturalistic setting. *Group Processes and Intergroup Relations*, 4, 81–97.
- Brown, R., Vivian, J. y Hewstone, M. (1999). Changing attitudes through intergroup contact: The effects of group membership salience. *European Journal of Social Psychology*, 29, 741–764.

## Referencias

- Brown, R. y Zagefka, H. (2005). Ingroup affiliations and prejudice. En J. F. Dovidio, P. Glick y L. A. Rudman (Eds.). *On the nature of prejudice*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. y Zagefka, H. (2006). Choice of comparisons in intergroup settings: the role of temporal information and comparison motives. *European Journal of Social Psychology*, 36, 649–671.
- Burden, R. L., y Fraser, B. J. (1993). Use of classroom environment assessments in school psychology: A British perspective. *Psychology in the Schools*, 30, 232–240.
- Butz, D. A. y Plant, E. A. (2006). Perceiving outgroup members as unresponsive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1066–1079.
- Cabrera Rodríguez, F. et al (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En M. Bartolomé y otros. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. 1.ª Edición. Madrid: C.I.D.E. / M.E.C., p.21-120.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C., y Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1032–1043.
- Cadina, M. R., Maass, A., Rosabianca, A. y Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. *Psychological Science*, 16, 572-578.
- Cameron, L.; Rutland, A.; Brown, R. y Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development*, 77, nº 5, 1208 – 1219.

## Referencias

- Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioural Science*, 3, pp. 14-25.
- Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. En D. LeVine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: 1965* (pp.283-311). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Casas, J. M. y Casas, A. (1994). The acculturation process and implications for education and services. En A. C. MATHIELLA (Ed.). *The Multicultural Challenge in health education* (pp 23-49). Santa Cruz, CA: ETR Associates.
- Casas, J. M. y Pytluck, S. D. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. En J.G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y C. M. Alexander (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling* (pp.155-180), Thousand Oaks: Sage.
- Caughy, M., Nettles, S. M., O'Campo, P. J., & Lohrfink, K. F. (2006). Racial socialization and African American child development: The importance of neighborhood context. *Child Development*, 77, 1220 – 1236.
- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup>. A. y Valles Martínez, M. S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España: Informe 2009-OBERAXE: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia*. Ministerio de Trabajo e Inmigración: Madrid.
- Centro de Investigaciones Sociológicas, *Actitudes hacia la inmigración por origen racial o étnico. Estudio n° 2731 de 15/09/2007*. Madrid.
- Centro de Investigaciones Sociológicas, *Actitudes hacia la inmigración (II) Estudio n° 2.773. Septiembre-Octubre 2008*.

## Referencias

- Chatard, A., Selimbegovic, L., Donan, P. y Mugny, G. (2008). Performance boosts in the classroom: Stereotype endorsement and prejudice moderate stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 1421–1424.
- Cole, P., Tamang, B. L. y Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development, 77*, 1237 – 1251.
- Colectivo AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Colectivo IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores y ciudadanos (una visión de las migraciones desde España)*.
- Collins, J. W., David, R. J., Handler, A., Wall, S. y Andes, S. (2004). Very low birthweight in African Americans Infants: The role of maternal exposure to interpersonal racial discrimination. *American Journal of Public Health, 94*, 2132-2138.
- Conner, M., Povey, R., Sparks, P., James, R., y Shepherd, R. (2003). Moderating role of attitudinal ambivalence within the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology, 42*, 75–94.
- Consejo Económico y Social de Castilla y León. *La población inmigrante en Castilla y León: informe a iniciativa propia*, IIP 2-02, aprobado el 1 de marzo de 2002.
- Contreras, J. (1994). *Los retos de la inmigración: Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Cook, S.W. (1978). Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development in Education, 12*, 97–113.



- Cooke, R., y Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition-behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 43, 159–186.
- Cooper, J. y Fazio, R. H. (1984). A new look at dissonance theory. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17). New York, NY: Academic Press.
- Cooper, H. y Hazelrigg, P. (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 937-949.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350–356.
- Costigan, C., y Dokis, D. P. (2006). The relations between parent – child acculturation differences and adjustment within immigrant Chinese families. *Child Development*, 77, 1252 – 1267.
- Cottrell, C. A. y Neuberg, S. L. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to “prejudice”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 770-789.
- Croizet, J. C., Després, G., Gauzins, M. E. Huguet, P., Leyens, J. P. y Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 721-731.
- Cross, S. y Rosenthal, R. (1999). Three models of conflict resolution: effects on intergroup expectancies and attitudes. *Journal of Social Issues*, Vol 55 n° 3, pp. 561-580.

## Referencias

- Cross, W. E. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-american identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cross, W. E. (1995). The psychology of nigrescence: revising the Cross model. En J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki y C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 93-112). Thousand Oaks: Sage.
- Cuadrado, I., Molero, F., Navas, M. y García, M. C. (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños almerienses. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 121-140.
- Danso, H. A. y Esses, V. M. (2001). Black experimenters and the intellectual test performance of White participants: The tables are turned. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 158–165.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 , 85,1-17.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Oxford: Westview Press.
- Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic Prejudice in Childhood and Early Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, No. 3, 356–374.
- De La Cruz, M<sup>a</sup>. V. y Cordero, A. (1981). *IAC – Inventario de adaptación de Conducta*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

- De Miguel Luken, V., Solana, M. y Pascual de Sans, A. (2007). *Redes sociales de apoyo: la inserción de la población extranjera*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Demoulin, S., Leyens, J. P., Paladino, P. M., Rodriguez-Torres, R., Rodriguez-Torres, A., y Dovidio, J. (2004). Dimensions of “uniquely” human and “non-uniquely” human emotions. *Cognition and Emotion*, 18, 71–96.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5–18.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J., Segura, M. P., Royo, P. y Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Baraja, A. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. I, Interacción educativa y diversidad y III Investigación: programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

## Referencias

- Dick, Rolf van; Pettigrew, Thomas F.; Wolf, Carina; Smith Castro, Vanessa; Wagner, Ulrich; Christ, Oliver; Petzel; Thomas y Jackson, James S. (2004). *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 21-227.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Dijk, Teun A. van (1996). *Discourse, racism and ideology*. La Laguna: RCEI.
- Dijk, Teun A. van (2008). Reproducir el racismo: el rol de la prensa. En Checa y Olmos, F. (ed.) y otros. *La inmigración sale a la calle. Comunicación y discursos políticos sobre el fenómeno migratorio*. Barcelona: Icaria.
- Dijker, A. J. M. (1987). Emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology*, 17, 305-325.
- Dos Santos, G. C. (2009). Diálogo entre familia e escola em contexto de diversidade. Uma ponte entre expectativas e realidades. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa; Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- Dos Santos, G. C. (2010). La acogida socioeducativa a las familias latinoamericanas. La experiencia de Vilassar de Mar. En Oliver, C. (Coord.) *Familia y Escuela en la tarea común de educar*. Barcelona: Ed. Davinci.
- Dovidio, J. F.; ten Vergert, M.; Stewart, T. L.; Gaertener, S. L.; Johnson, J. D.; Esses, V. M.; Reik, B. M. y Pearson, A. R. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1537-1549.

- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York, NY: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Echebarría-Echabe, A.; González, J. L., Garaigordobil, M<sup>a</sup>. T. y Villareal, M. (1995). *Psicología social del prejuicio y el racismo*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Fazio, R. H. y Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fiske, A. P. (2002). Using individualism and collectivism to compare cultures. A critique of the validity and measurement of the constructs: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 78-88.
- Franklin, M.; Mackie, T. y Valen, H. (1992). *Electoral change: responses to evolving social and attitudinal structures in western countries*. Cambridge University Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. y Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth: Australia: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., Malone, J. A. y Neale, J. M. (1989). Assessing and improving the psychosocial environments of mathematics classrooms. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 191–201.

## Referencias

- Freire, P. y Shor, I. (2002). *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía do oprimido*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (2002). *Casa-grande & senzala*. Madrid: ALLCA XX.
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L. y Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 1-40.
- Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En Dovidio J. F. y Gaertner, S. L. (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism*. San Diego: Academic Press.
- Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (2000). *Reducing Intergroup bias: The common in-group identity model*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A. y Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239 – 249.
- Gawronski, B., y Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692–731.
- Gawronski, B. y LeBel, E. P. (2008). Understanding patterns of attitude change: When implicit measures show change, but explicit measures do not. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1355–1361.

## Referencias

- Gardham, K. y Brown, R. (2001). Two forms of intergroup discrimination with positives and negatives outcomes: explaining the positive-negative asymmetry effect. *The British Journal of Social Psychology*, 40, 23-34.
- Garrido, A. y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Gaunt, R., Leyens, J. P., y Demoulin, S. (2002). Intergroup relations and the attribution of emotions: Controllability of memory for secondary emotions associated to ingroup versus outgroup. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 508–514.
- Gilbert, D. T. y Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517.
- Gilroy, P. (2001). *Against race: imagining political culture beyond the color line*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gimeno, L. (2001). *Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas*. Opiniones y Actitudes, nº 34. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gelman, S.A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. London: Oxford University Press.
- Glasman, L. R. y Albarracín, D. (2006). Forming Attitudes That Predict Future Behavior: A Meta-Analysis of the Attitude–Behavior Relation. *Psychological Bulletin*, American Psychological Association, Vol. 132, Nº 5, 778–822.
- Glosario de términos de integración de inmigrantes*. Murcia: Dirección General de Inmigración y voluntariado, 2008.

## Referencias

- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- González García, B. (Coor.), (2008). *Problemática de las adolescentes hijas de inmigrantes en España*. (105) Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gonzales, P. M., Blanton, H. y Williams, K. J. (2002). The effects of threat and double minority status on the test performance of Latino women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 659-670.
- González, R. y Brown, R. (2003). Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33, 195 – 214.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Goh, S., y Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199–229.
- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation inmigrante a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Graff, J. (2002). La reconstrucción de la identidad social de los latinoamericanos en España. En Alcántara, M. (Ed.). *Política en América Latina*. I Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Universidad de Salamanca.
- Graff, J. (2006). ¿Qué integración queremos tod@s? Aculturación e identidad étnica de los alumnos inmigrantes en centros educativos de Salamanca. Ponencia presentada



en el Programa “Iberoamérica soy yo”, II Encuentro: *¿Y los que no elegimos venir?* Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal, Salamanca, 01/06/2006.

Greenland, K. y Brown, R. (2005). Acculturation and contact in Japanese students studying in the United Kingdom. *The Journal of Social Psychology*, 145 (4), 373-389.

Greenwald, A. G. y Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.

Grin, M. (2000). Descompassos Simbólicos e Representações Raciais. *Revista Interseções*, II, nº1, Rio de Janeiro.

Grin, M. (2001). O Desafio Multiculturalista no Brasil. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Iuperj (mimeo).

Hamilton, D. L. y Gilford, R. K. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: a cognitive basis of stereotypic judgements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, pp. 392-407.

Hamilton, D. L., Stroessner, S. y Mackie, D. M. (1993). The influence of affect on stereotyping, The case of illusory correlation, en Mackie, D. M. y Hamilton, D. L. ( eds.), *Affect, Cognition and Stereotyping*, San Diego, Academic Press.

Hamilton, H. A. (2005). *Health and Behaviour among Immigrant youth*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

Hebl, M. R.; Foster, J B.; Mannix, L. M. y Dovidio, J. F. (2002). Formal and interpersonal discrimination: A field study of bias toward homosexual applicants. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 815-825.

## Referencias

- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling – Middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22, 451–462.
- Helms, J. E. (1995). An Update of Helms's White and People of Color Racial Identity Development Models. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, and C. M. Alexander (eds.), *Handbook of Multicultural Counseling*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Helms, J. E. (2007). Some better practices for measuring racial and ethnic identity constructus. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 235-246.
- Hernández, D. J., Denton, N. A. y Macartney, S. E. (2007). Family circumstances of Children in Immigrant Familias: Looking to the future of America. In: Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. y Bornstein, M. H. (Eds.) *Immigrant families in contemporary society*. New York: Guilford.
- Hewstone, M. y Brown, R. J. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. En M. Hewstone y R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, 1 – 44. Oxford, UK: Blackwell.
- Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: accessibility, applicability and salience. In E. T. Higgins y A. W. Kruglansky (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*, 133-148. New York: Guilford.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. En S. E. Quintana y C. McKnown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37–54). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Hollinger, D. (2000). *Postethnic America: Beyond multiculturalism*. New York: Basic Books.

- Husband, C. (2001). La negociación de identidades en el contexto de la diáspora: la población Pakistaní en Bradford. En D. TURTON, y J. GONZÁLEZ, *Identidades culturales y minorías étnicas en Europa*.(p.93-109). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Husband, C. y Pettigrew, T. (1990). Social identity and perceived group homogeneity, Evidence for the ingroup homogeneity effect. *European Journal of Social Psychology*, 20, pp 269-286.
- Igartua, J. J. y Muñiz C. (2007). *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*. Universidad de Salamanca.
- Jackson, M. F.; Barth, J. M.; Powell, N. y Lochman, J. E. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77, Nº 5, 1325 – 1337.
- Johnson, D., Terry, D. J. y Louis, W. R. (2005). Perceptions of the intergroup structure and anti-Asian prejudice among White Australians. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8, 53–71.
- Joppke, C. (1996). Multiculturalism and Immigration: A comparison of the United States, Germany, and Great Britain. *Theory and Society* 25: 449-500. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Jost, J. T. y Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1–27.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema: Madrid.

## Referencias

- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 469-480.
- Jussim, L. (1983). *Co-operative Learning*. New York: Longman.
- Kaplan, A. (1996). *Variabilidad en los procesos de integración social, aculturación e identificación en los colectivos de inmigrantes senegambianos en Catalunya*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra [microforma].
- Kenrick, D.; Neuberg, S. y Cialdini, R. (2007). *Social psychology: goals in interaction*. Boston: Pearson International Edition (4ª ed.).
- Kiang, L., Yip, T., Fuligni, A. J., Gonzales-Backen y Witkow, M. (2006). Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77, 1338 – 1350.
- Klein, O.; Snyder, M. y Livingston, R. W. (2004). Prejudice on the stage: Self-monitoring and the public expression of group attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 43, 299-314.
- Kleinpenning, G. y L. Hagendoorn, (1993). Forms of racism and the cumulative dimension of ethnic attitudes. *Social psychology Quarterly*, 56, 21-36.
- Kosic, A.; Kruglanski A.; Pierro A. y Mannetti, L. (2004). The social cognition of immigrants`acculturation: effects of the need for closure and the reference group at entry. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86, pp.796-813.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A metaanalysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58–75.

- Kutner, B. y Gordon, N. B. (1964). Cognitive functioning associated with prejudice: A nine year follow-up study. *Sociometry*, 27, 66–74.
- Kurzban R. y Neuberg, S. L. (1994). Dominance, status, and social hierarchies. En *The Handbook of evolutionary psychology*. David M. Buss. (2005). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315–324.
- Lepper, M. R. y Henderlong, J. (2000). Turning ‘play’ into ‘work’ and ‘work’ into ‘play’: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257–307). San Diego, CA: Academic Press.
- Leyens, J. P., Paladino, P. M., Rodríguez Torres, R., Vaes, J., Demoulin, S., Rodríguez Pérez, A., y Gaunt, R. (2000). The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 186–197.
- Levy, G. D. (2000). Individual differences in race schematicity as predictors of Black and White children’s race-relevant memories and peer preferences. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 400 – 420.
- Leyens, J. P.; Rodríguez Pérez, A.; Rodríguez Torres, R.; Gaunt, R.; Paladino, M.-P., Vaes, J., y Demoulin, S. (2001). Psychological essentialism and the differential attribution of uniquely human emotions to ingroups and outgroups. *European Journal of Social Psychology*, 31, 395–411.

## Referencias

- Lin, K. (1986). Psychopathology and Social Disruption in Refugees. (p.61-73) En Williams C.L. y Westermeyer, J. (Eds.). *Refugee Mental Health in Resettlement Countries*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Linville, P. W., Salovey, P. y Fischer, G. W. (1986). Stereotyping and perceived distributions of social characteristics. An application to ingroup-outgroup perception. En Dovidio J. F. y Gaertner, S. L. (eds.) *Prejudice, Discrimination and Racism*. San Diego: Academic Press.
- Lora-Tamayo, G. (2004). *La inmigración de Iberoamérica en la España Actual. El ejemplo de Madrid*. La inmigración en España: Actas del Coloquio, Santiago de Compostela, 6-7 nov 2003. Cátedra UNESCO 226 sobre Migraciones. Coord. De Antonio Eiras Roel, Domingo L. González Lopo. Santiago de Compostela: Universidade Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Lord, C. G. y Lepper, M. R. (1999). Attitude representation theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 31, pp. 265–343). San Diego, CA: Academic Press.
- Louis, W. R., Duck, J. M., Terry, D. M., Schuller, R. A. y Lalonde, R. N. (2007). Why do citizens want to keep refugees out? Threats, fairness and hostile norms in the treatment of asylum seekers. *European Journal of Social Psychology*, 37, 53–73.
- Lys, D. B. (2009). Supporting High School Graduation Aspirations among Latino Middle School Students. *Research in middle level education - Online*, 33-3, 1-12.
- López, F. (1994). *Abusos Sexuales a Menores. Lo que Recuerdan los Mayores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- López, F.; Carpintero, E.; del Campo, A.; Lázaro, S. y Soriano, S. (2010). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. 2ª Edición. Madrid: Ed. Pirámide.
- Lozano; A. Mª y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 2007, 30 (1), 109-129.
- Maass, A., Salvi, D., Arcuri, L. y Swim, G. R. (1989). Language use in intergroup contexts: the linguistic intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp.981-993.
- Mahalingam, R. y Rodriguez, J. (2003). Essentialism, power, and cultural psychology of gender. *Journal of Cognition and Culture*, 3, 157–174.
- Mahalingam, R. (2007). Essentialism, power, and the representation of social categories: A folk sociology perspective. *Human Development*, 50, 300–319.
- Major, B.; Spencer, S.; Schmader, T., Wolfe, C. y Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 34-50.
- Maner, J. K.; DeWall, C. N.; Baumeister, R. F. y Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the ‘porcupine problem’. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 42–55.
- Maner, J. K.; Luce, C. L.; Neuberg, S. L.; Cialdini, R. B.; Brown, S.; Sagarín, B. J. y Rice, W. E. (2005). The effects of perspective taking on motivations for helping: Still no evidence for altruism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1601-1610.

## Referencias

- Marín, G. (1992). Issues in the measurement of acculturation among Hispanics. En K. F. Geisinger (Ed.), *Psychological testing of Hispanics* (pp. 235-251) Washington DC.: American Psychological Association.
- Martínez, M. F.; García, M.; Maya, I.; Rodríguez, S. y Checa, F. (1996). *La integración social de los inmigrantes africanos en Andalucía. Necesidades y recursos*. Universidad de Sevilla: Junta de Andalucía- Consejería de Trabajo e Industria.
- Martínez, M. F.; García, M. y Martínez, J. (1996). La inmigración desde una perspectiva psicosocial. En: F.J. GARCÍA, y C. MURIEL, (Eds.) III Congreso de Inmigración: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- Martínez, R. O. y Dukes, R. L. (1997). The Effects of Ethnic Identity, Ethnicity, and Gender on Adolescent Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*; v26, n°5 pp. 503-16.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., et al. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in African American families: Implications for youth. *Child Development*, 77, 1387 – 1402.
- McIntire, R. B.; Paulson, R. M. y Lord, C. G. (2003). Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 39, 83-90.
- Mendes, W. B., Major, B., McCoy, S., y Blascovich, J. (2008). How attributional ambiguity shapes physiological and emotional responses to social rejection and acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 278–291.
- Mendieta, G. (2006). Improving the teaching and learning culture of mathematics for immigrant children. *Noticias de Todos*, 2, 1–2.



## Referencias

- Mestre, V.; Frías, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Revista Psicothema*, Vol. 16, nº 2, pp. 255-260.
- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mishra, R. C., Sinha, D. y Berry, J. W. (1996). *Ecology, acculturation and psychological adaptation: a study of adivasis in Bihar*. New Delhy: Sage Publications India.
- Monsen, J. J. y Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7: 129–142. Kluwer Academic Publishers: Netherlands.
- Montmollin, G. (2002). El cambio de actitud (pp.117-173). En Moscovici, S., Ibañez, T. y Abric, J. *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moskowitz, G. R.; Salomón, A. R. y Taylor, C. M. (2000). Preconsciously controlling stereotyping: Implicitly activated egalitarian goals prevent the activation of stereotypes. *Social Cognition*, 18, 151-177.
- Moya, M. y Puertas, S. (2005). Inmigración y rechazo social. *Revista Mente y Cerebro*, 15, 10-15.
- Mugny, G. (1981). *El poder de las minorías: psicología social de la influencia de las minorías e ilustración experimental*. Barcelona: Rol.
- Myers, D. G. (1999). *Psicología*. Madrid: Editora Médica Panamericana.

## Referencias

- Navas, M., García, M. C. y Rojas, A. J. (2006). Acculturation strategies and attitudes of African immigrants in the south of Spain: Between reality and hope. *Cross-Cultural Research*, 40, 331-351.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A. J., Cuadrado, I., et al. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Junta de Andalucía.
- Navas, M., Rojas, A. J., García, M. C. y Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86.
- Nehr, M. (2002). Multilingualism in Educational Institutions. *European Education*, Vol. 33, nº 3, pp.74-84.
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. En P. Martin y W. Noble (Eds.), *Psychology and society* (pp 92–110). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Nesdale, D. (2001). Development of prejudice in children. In M. Augostinos y K. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 57–72). London, England: Sage.
- Neuberg, S. L. (1994). Expectancy-confirmation processes in stereotype-tinged social encounters. The moderating role of social goals. En ZANNA, M. P. & OLSON, J. M. (1994). *The psychology of prejudice*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## Referencias

- Neuberg, S. L.; Smith, D. M.; Hoffman, J. C.; y Russel, F. J. (1994). When we observe stigmatized and “normal” individuals interacting: Stigma by association. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 196-209.
- Nier, J. A.; Gaertner, S. L.; Dovidio, J. F.; Banker, B. S.; Ward, C. M. y Rust, M. C. (2001). Changing interracial evaluations and behaviour: The effects of a common group identity. *Group processes and Intergroup Relations*, 4, 299-316.
- Nguyen, H. H. (2006). Acculturation in the United States. En D. L. Sam y J. W. Berry (Eds.) *Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 311-330). Cambridge University Press.
- Noel, J. G.; Wann, D.L. y Branscombe, N. R. (1995). Peripheral ingroup membership status and public negativity toward outgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 127-137.
- Oakes, P. J. y Turner, J. C. (1986). Distinctiveness and the salience of social category membership: is there an automatic perceptual bias towards novelty? *European Journal of Social Psychology*, 16, 325-344.
- Oetting, E. R. y Beauvais, F. (1990-1991). Orthogonal cultural identification theory: The cultural identification of minority adolescents. *International Journal of the Addictions*, 25, 655-685.
- Oetting, E. R. (1993). Orthogonal cultural identification: Theoretical links between cultural identification and substance use. En DE LA ROSA, and RECIO ADRADOS, J. L. *Drug abuse among minority youth: Advances in Research and Methodology*. NIDA Research Monograph, 130, 1993. U. S. Rockville.
- Olmo Pintado, M. (2002). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En F.J.

## Referencias

- GARCÍA, y C. MURIEL, (Eds.) III Congreso de Inmigración: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Laboratorio de estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- Pahl, K. y Ways, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban low-income Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77, 1403 – 1415.
- Pajares, M. (1998). *La inmigración en España. Retos y propuestas*. Barcelona: Icaria.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coord.). *Desarrollo Afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Paladino, M.-P., Leyens, J. P., Rodriguez-Torres, R., Rodriguez-Torres, A., Gaunt, R., y Demoulin, S. (2002). Differential association of uniquely and non-uniquely human emotions to the ingroup and the outgroups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 5, 105–117.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E. y Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770–786.
- Park, J. y Banaji, M. R. (2000). Mood and heuristics: The influence of happy and sad states on sensitivity and bias stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1005-1023.
- Paulhus, D. L.; Martin, C. L. y Murphy, G. K. (1992). Some effects of arousal on sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 325-330.

## Referencias

- Pérez-Albéniz, A.: De Paúl, J.; Etxeberria, J.; Montes, M<sup>a</sup>. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Revista Psicothema*, 15, nº 2, 267-272.
- Petty R. E. y Cacciopo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Willian C. Brown.
- Pettigrew, T. F. (1974). Las relaciones entre las razas: aspectos psicológicosociales. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid: Aguilar.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1993). A three stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal y G. P. Knight (Eds.) *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. Albany: State University of New York Press.

## Referencias

- Phinney, J. S. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En J. Arnett y J.L Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21<sup>ST</sup> century: the lives and contexts of emerging adults* (pp. 117-134), Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J. S. (2000). When we talk about American Ethnic groups, what do we mean? En K.A. Keough y J. García, *Social Psychology of Gender, Race and Ethnicity. Readings and Projects*. New York: McGraw-Hill, pp. 10-19.
- Phinney, J. S.; Ferguson, D. L. y Tate, J. D. (1997). *Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model*. Child Development; v.68 n5 pp.55-69.
- Phinney, J. S.; Santos, L. y Madden, T. (1996). *Individual differences in perceived discrimination among minority and immigrant adolescents*. Paper presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Quebec, Canadá.
- Phinney, J. S.; Ong, A. y Madden, T. (2000). *Cultural Values and Intergenerational Value Discrepancies in Immigrant and Non-Immigrant families*. Child Development, March/April 2000, Volume 71, number 2, pp. 528-539.
- Phinney, J. S. y Ong, A. (2007). Ethnic identity development in immigrant families. In: Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. & Bornstein, M.H. *Immigrant families in contemporary society*. New York: Guilford.
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P. y Obdržálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations.*, 24, 1-26.
- Plant, E. A. y Butz, D. A. (2006). The causes and consequences of an avoidance-focus for interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 833–846.

- Plant, E. A. y Devine, P. G. (2003). The antecedents and implications of interracial anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 790–801.
- Pooper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The growth of scientific knowledge*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Poston, W. S. C. (1990). The Biracial Identity Development Model: A Needed Addition. *Journal of Counseling and Development*, 69, 152–155.
- Powell, M. C., & Fazio, R. H. (1984). Attitude accessibility as a function of repeated attitudinal expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 139–148.
- Pradera, J. (2010-01-27). El camarote de los hermanos Marx. *El País*, p. 29.
- Pumares, P., Navas, M., Rojas, A. y Sánchez, J. (2002). El modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR): un modelo para el estudio de las estrategias de aculturación de la población inmigrante. En F.J. GARCÍA, y C. MURIEL, (Eds.) III Congreso de Inmigración: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K. Contreras- Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., et al. (2006). Race, Ethnicity, and Culture in Child Development: Contemporary Research and Future Directions. *Child Development*, 77, 1129-1141.
- Regan, D. T., & Fazio, R. H. (1977). On the consistency of attitudes and behaviour: Look to the method of attitude formation. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 13, 28–45.

## Referencias

- Renn, K. A. (2003). Understanding the Identities of Mixed-Race College Students Through a Developmental Ecology Lens. *Journal of College Student Development*, 44, 383–403.
- Renn, K. A. (2004). *Mixed Race Students in College: The Ecology of Race, Identity, and Community*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Renn, K. A. (2008). Research on Biracial and Multiracial Identity Development: Overview and Synthesis. *New Directions for Student Services*, no. 123. Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience.
- Riek, B. M., Mania, E. W., y Gaertner, S. L. (2006). Intergroup threat and the integrated threat theory: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 336–353.
- Rodríguez M.; M<sup>a</sup>. E. (2006). *Familias interculturales: la construcción de la interculturalidad de lo micro social a lo macro social*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez Pérez, A.; Rodríguez Torres, R. (2002). “Nosotros somos más humanos que ustedes”. La atribución diferencial de sentimientos como base de discriminación. En F.J. GARCÍA, y C. MURIEL, (Eds.) III Congreso de Inmigración: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- Roll, D. (2009). *Iberoamérica soy yo: relatos de migración*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Universidad de Salamanca.
- Rockquemore, K. A. y Brunnsma, D. L. (2002). *Beyond Black: Biracial Identity in America*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.



- Rong, X. L. y Fitchett, P. (2008). Socialization and Identity Transformation of Black Immigrant Youth in the United States. *Theory Into Practice*, 47:35–42.
- Root, M.P.P. (1990). Resolving ‘Other’ Status: Identity Development of Biracial Individuals. *Women and Therapy*, 9, 185–205.
- Root, M.P.P. (1998). Experiences and Processes Affecting Racial Identity Development: Preliminary Results from the Biracial Sibling Project. *Cultural Diversity and Mental Health*, 4, 237–247.
- Root, M.P.P. (2003). Racial Identity Development and Persons of Mixed Race Heritage. In M.P.P. Root and M. Kelley (eds.), *Multiracial Child Resource Book: Living Complex Identities*. Seattle, Wash.: MAVIN Foundation.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and students intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rosh, E. (1978). Principles of categorization. En Rosh, E. & B. Lloyd (Eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds? In G. Semin, & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction and social cognition* (pp. 11–36.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rudman, L. A. (2004). Sources of implicit attitudes. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 79–82.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth century England*. London: Routledge and Kegan Paul.

## Referencias

- Sabatier, C. y Berry, J. W. (1996). Inmigración y aculturación. En Bourhis, R.Y. y Leyens, J. Ph. (Eds.) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. (p.217-239) Madrid: McGraw-Hill.
- Saucier, D. A.; Miller, C. T. y Doucet, N. (2005). Differences in helping white and blacks : A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 2-16.
- Schaafsma, J.; Nezlek ,J. B.; Krejtz, I. y Safron, M. (2009). Ethnocultural identification and naturally occurring interethnic social interactions: Muslim minorities in Europe. *European Journal of Social Psychology*. Published online in Wiley InterScience.
- Schaller, M. y Maass, A. (1989). Illusory correlation and social categorization: Toward an integration of motivational and cognitive factors in stereotype formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, (5), 709-721.
- 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.
- Schwarz, N. (1998). Warmer and more social: Recent developments in cognitive social psychology. *Annual Review of Sociology*, 24, 239–264.
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. En B. Gawronski (Ed.), *What is an attitude? Special issue of Social Cognition*, 25, 638–656.
- Schwarz, N., y Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser y N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intrapersonal processes* (Vol. 1, pp. 436–457). Oxford, England: Blackwell.

## Referencias

- Schwarz, N. y Clore, G. L. (2007). Feelings and phenomenal experiences. En A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 385–407). New York, NY: Guilford Press.
- Sengupta, J., y Johar, G. V. (2002). Effects of inconsistent attribute information on the predictive value of product attitudes: Toward a resolution of opposing perspectives. *Journal of Consumer Research*, 29, 39–56.
- Shelton, J. N. y Richeson, J. A. (2005). Intergroup contact and pluralistic ignorance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 91–107.
- Shelton, J. N., Richeson, J. A. y Salvatore, J. (2005). Expecting to be the target of prejudice: Implications for interethnic interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1189–1202.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation. Their social psychology*. Londres: Routledge.
- Sherif, M.; Harvey, O. J.; White, B. J.; Hood, W. R. y Sherif, C. W. (1961/1988). *The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Shih, M., Bonam, C., Sanchez, D. T., and Peck, C. (2007). The Social Construction of Race: Biracial Identity and Vulnerability to Stereotypes. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13, 125–133.
- Schmader, T., Johns, M., y Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50, 835–850.

## Referencias

- Sidanius, J., y Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Simon, B. y Brown, R. (1987). Perceived intragroup homogeneity in minority-majority contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 703-711.
- Simon, B. y Pettigrew, T. (1990). Social identity and perceived group homogeneity, Evidence for the ingroup homogeneity effect, *European Journal of Psychology*, 20, 269-286.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71, 381-387.
- Slavin, R. E. (1983). *Co-operative Learning*. New York: Longman.
- Solé Puig, C. (1995). *Prevenir contra la discriminación: actitudes y opiniones ante la inmigración extranjera*. Colección Documentación; 2. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Spencer, M. B. (2006). Revisiting the 1990. Special Issue on Minority Children: An editorial perspective 15 years later. *Child Development*, 77, 1149 – 1154.
- Stangor, C. (1988). Stereotype accessibility and information processing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, pp. 694-708

- Stangor, C., Linch, L., Dunn C. y Glass B. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality & Social Psychology*, 62, 207-218.
- Stangor, C. y Thompson, E. P. (2002). Needs for cognitive economy and self-enhancement as unique predictors of intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 32, 563 – 575.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52 (6), 613-629.
- Steele, C. M. (1992). Race and the schooling of black Americans. *The Atlantic Monthly*, April, pp.68-78.
- Steele, C. M. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality & Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steele, C. M. y Aronson, J. (2000). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In C. Stangor (Ed.), *Stereotypes and prejudice: essential readings* (pp. 369 – 389). New York: Psychology Press.
- Steele, C. M., Spencer, S. J. y Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 379–440). San Diego, CA: Academic Press.
- Stephan, C. W.; Renfro, L y Stephan, W G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and a meta-analysis. En W. G. Stephan y W. P. Vogt ( Eds.), *Education programs for improving intergroup relations*. (pp. 227-242). New York: Teachers College Press.

## Referencias

- Stephan, W. G., Boniecki, K. A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K. S., Jackson, L. A., et al. (2002). The role of threats in racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242–1254.
- Stephan, W. G. y Rosenfield, D. (1978). Effects of desegregation on racial attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 759–804.
- Stephan, W. G. y Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. En N. Miller y M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact* (pp.229-255). New York: Academic Press.
- Stephan, W. G. y Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157–175.
- Stephan, W. G., y Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23–46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suls, J. y Wheeler, L. (Eds.). (2000). *Handbook of social comparison: Theory and research*. New York: Plenum.
- Supple, J., Ghazarian, S. R., Frabutt, J. A., Plunkett, S.W. y Sands, T. (2006). Contextual influences on Latino adolescent ethnic identity and academic outcomes. *Child Development*, 77, 1427 – 1433.
- Swim, J. K. y Stangor C. (1998). *Prejudice: the target's perspective*. San Diego: Academic Press.
- Taft, R. (1963). The assimilation orientation of immigrants and australians. *Human Relations*, nº 16, pp 279-293.

- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Trad. de Carmen Huici. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup behaviour* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etoff, N. L., y Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 778-793.
- Taylor, C. A.; Lord, C. G. y Bond Jr., C. F. (2009). Embodiment, Agency, and Attitude Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, N° 6, 946-962.
- Terrén, E. (2002). *La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica*. *Papers* 66: 45-57.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes: asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona: Tusquets.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turner, R., Hewstone, M., y Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.

## Referencias

- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering of the Social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Turton, D. y González, J. (2001). *Identidades culturales y minorías étnicas en Europa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. y Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56–66.
- Twenge, J. M. y Crocker, J. (2002). Race and self-esteem: Meta-analysis comparing Whites, Blacks, Hispanics and American Indians. *Psychological Bulletin*, 128, 371-408.
- Vaello, Juan (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Van den Eynde, A. 2006. La inmigración en el sistema educativo español. Una mirada en profundidad a seis cuestiones clave. *Casa de América: Las mujeres, protagonistas de la inmigración latinoamericana en España: perspectivas, políticas y experiencias en dos orillas*. Jornadas en 29 y 30 de mayo de 2006, Casa de América, Madrid, pp.65-74.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. y Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7–20.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Myers, H. y Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29–45.



## Referencias

- Voci, A. y Hewstone, M. (2003). Intergroup contact and prejudice toward immigrants in Italy: The mediational role of anxiety and the moderational role of group salience. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 37–52.
- Waldzus, S., Mummendey A. y Kessler, T. (2000). *Social Identity of status—inferior groups in an asymmetric intergroup merging situation: Social and temporal comparisons of East and West Germany*. Unpublished MS, Universitat Jena.
- Walker, I., y Pettigrew, T. F. (1984). Relative deprivation theory: An overview and conceptual critique. *British Journal of Social Psychology*, 23, 301–310.
- Wallace, K. R. (2003). Contextual Factors Affecting Identity Among Mixed Heritage College Students. In M.P.P. Root and M. Kelley (eds.), *Multiracial Child Resource Book: Living Complex Identities*. Seattle, Wash.: MAVIN Foundation.
- Walton, M. G. y Cohen, L. G. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 456–467.
- Way, N., Kim, C. y Santos, C. (2005). The experiences of ethnic identity among African American, Puerto Rico, and Dominican Youth in an urban school. Biennial meeting of the Society for Research on Child Development. Atlanta, G. A.
- Weber, J. G. (1994). The nature of ethnocentric attribution bias, ingroup protection or enhancement? *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, pp. 482-504.
- Westermeyer, J. (1986). Migration and PSychopatology. In C.L Willians y J. Westermeyer (Eds.). *Refugee Mental Health in Resettlement Countries*. (p.39-59) Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

## Referencias

- Whitesell, N. R., Mitchel, C. M., Kaufman, C. E., y Spicer, P. (2006). Developmental trajectories of personal and collective self-concept among American Indian adolescents. *Child Development*, 77. Paginas???
- Wijeyesinghe, C. L. (2001). Racial Identity in Multiracial People: An Alternative Paradigm. In C. L. Wijeyesinghe and B. W. Jackson III (eds.), *New Perspectives on Racial Identity Development: A Theoretical and Practical Anthology*. New York: University Press.
- Wilder, D. A. y Shapiro, P. N. (1989). Effects of anxiety on impression formation in a group context: An anxiety assimilation hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp 481-499.
- Wyer, R. S. Jr. y Srull, T. K. (1989). *Memory and cognition in its social context*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zanna, M. P. y Olson, J. M. (1994). *The psychology of prejudice*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zhou, M. (2003). Urban education: Challenges in educating culturally diverse children. *Teachers Collage Record*, 105, 208–225.

## **Referencias electrónicas:**

- Amnistía Internacional (2007). Informe: El estado de los derechos humanos en el mundo. <http://www.20minutos.es/noticia/237999/0/amnistia/malos/tratos/>

## Referencias

Marcu, M. (2009). Population and social conditions. Population statistics in Europe 2008: first results. Eurostat. Data in focus, 31/2009. <http://ec.europa.eu/eurostat/>

SOS Racismo (Europa Press, 09.06.2010). SOS Racismo denuncia una agresión de la Policía Municipal de Pamplona a un inmigrante grabada por cámaras de seguridad. <http://www.20minutos.es/noticia/731724/0/>

SOS Racismo (El mundo, 18/11/2010). SOS Racismo denuncia al fiscal el juego del PP que disparaba inmigrantes. <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/11/18/barcelona/1290090127.html>

## ANEXOS



## ANEXO 1

Cuestionario para los alumnos españoles



Centro: \_\_\_\_\_ Sexo: 1: Mujer 2: Varón

Religión: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Clave: \_\_\_\_\_

**Parte A:** Instrucciones:

Cada frase expresa una opinión. Lee y piensa si estás o no de acuerdo con ellas, según las opciones:

Estoy muy en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Para contestar debes escribir un círculo alrededor del número que hayas elegido para cada frase. Sólo puedes rodear un número. Debes cuidar para no saltarte ninguna frase. No hay respuestas malas ni buenas porque lo más importante es tu SINCERIDAD.

1. La gente de otra raza o de otro color me pone nervioso/a. 1 2 3 4 5
2. La violencia de los países menos desarrollados la traen aquí los inmigrantes. 1 2 3 4 5
3. Se debería expulsar a todos los musulmanes de España. 1 2 3 4 5
4. Es bueno que los inmigrantes sigan conservando su lengua y la hablen entre ellos. 1 2 3 4 5
5. No me siento a gusto cuando estoy con chicos y chicas inmigrantes. 1 2 3 4 5
6. No me importaría ayudar a un compañero de clase inmigrante que no entiende la lección. 1 2 3 4 5
7. Nuestro país no debería permitir que entrasen inmigrantes. 1 2 3 4 5
8. Me gusta tener muchos amigos y amigas, no me importa de donde sean. 1 2 3 4 5
9. Si pudiera, prohibiría que los inmigrantes hablasen en su idioma o con su acento mientras estén en España. 1 2 3 4 5
10. Es bueno que haya matrimonios formados por personas de distintas religiones. 1 2 3 4 5
11. La gente que no ha nacido en España debería ser devuelta a su país de origen. 1 2 3 4 5
12. Tener contacto con personas de otros países o razas es muy importante para mí. 1 2 3 4 5
13. El contacto con personas de otros países o razas me ayuda en los estudios. 1 2 3 4 5
14. Me gusta contactar con personas de otros países o razas porque me gusta probar comidas distintas. 1 2 3 4 5
15. Contactar con personas de otros países o razas me ayuda a comprender otras culturas. 1 2 3 4 5
16. El contacto con personas de otros países o razas me ayuda a ampliar mis conocimientos. 1 2 3 4 5
17. Para mi no es importante tener contacto con gente de otros países o razas. 1 2 3 4 5
18. Evito estar o jugar con los chicos o chicas inmigrantes. 1 2 3 4 5
19. Si tengo que formar un equipo no elijo a inmigrantes. 1 2 3 4 5



20. Siempre intento hablar con los chicos o chicas inmigrantes.	1	2	3	4	5
21. No merece la pena hablar con los chicos/chicas inmigrantes porque nunca me entienden.	1	2	3	4	5
22. Intento que los chicos o chicas inmigrantes no se me acerquen.	1	2	3	4	5
23. Llevaría como invitado a un chico o chica inmigrante a mi casa.	1	2	3	4	5
24. Iría a un cumpleaños de un chico o chica inmigrante.	1	2	3	4	5
25. En el cine no me importa sentarme al lado de un chico o chica inmigrante.	1	2	3	4	5
26. Si un chico o chica inmigrante se hace daño, le ayudo al momento.	1	2	3	4	5
27. En una pelea, defendiendo siempre a los españoles y nunca a los inmigrantes.	1	2	3	4	5
28. Me siento seguro de mis capacidades.	1	2	3	4	5
29. Me preocupa si se me considera un éxito o un fracaso.	1	2	3	4	5
30. Me satisface la apariencia actual de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
31. Me siento frustrado con mi rendimiento.	1	2	3	4	5
32. Siento que tengo dificultades para comprender lo que leo.	1	2	3	4	5
33. Siento que los demás me admiran y respetan.	1	2	3	4	5
34. Estoy descontento con mi peso.	1	2	3	4	5
35. Me siento inseguro.	1	2	3	4	5
36. Me siento tan inteligente como los demás.	1	2	3	4	5
37. Me siento a disgusto conmigo mismo.	1	2	3	4	5
38. Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4	5
39. Estoy satisfecho con mi apariencia actual.	1	2	3	4	5
40. Me preocupa lo que otras personas piensen de mí.	1	2	3	4	5
41. Me siento seguro de que entiendo las cosas.	1	2	3	4	5
42. Me siento inferior a los demás en este momento.	1	2	3	4	5
43. Me siento poco atractivo.	1	2	3	4	5
44. Me preocupa la impresión que puedo causar.	1	2	3	4	5
45. Siento que escolarmente estoy menos preparado que los demás en este momento.	1	2	3	4	5
46. Siento como si no estuviera haciendo las cosas bien.	1	2	3	4	5
47. Me preocupa parecer ridículo.	1	2	3	4	5
48. A menudo tengo sentimientos de ternura y preocupación por la gente necesitada.	1	2	3	4	5
49. A veces me es difícil ver las cosas desde el punto de vista de los demás.	1	2	3	4	5
50. Algunas veces no me siento muy preocupado cuando otras personas tienen problemas.	1	2	3	4	5
51. En situaciones de emergencia me siento inquieto y molesto.	1	2	3	4	5
52. En una discusión procuro tener en cuenta el punto de vista de todo el mundo antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5

53. Cuando veo a alguien de quien están abusando tiendo a sentirme protector de quien abusan.	1	2	3	4	5
54. A veces me siento impotente cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	1	2	3	4	5
55. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando como son las cosas desde su punto de vista.	1	2	3	4	5
56. Tiendo a permanecer en calma cuando veo que a alguien le hacen daño.	1	2	3	4	5
57. Las desgracias de otra gente no me perturban demasiado.	1	2	3	4	5
58. Si estoy seguro de que tengo razón no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
59. Me asusta vivir una situación emocional intensa.	1	2	3	4	5
60. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento mucha piedad por él.	1	2	3	4	5
61. Habitualmente soy bastante efectivo en las emergencias.	1	2	3	4	5
62. A menudo me siento bastante afectado por cosas que he visto.	1	2	3	4	5
63. Creo que todo conflicto tiene dos lados e intento conocer ambos.	1	2	3	4	5
64. Me describiría a mí mismo/a como una persona compasiva.	1	2	3	4	5
65. Tiendo a perder el control durante las emergencias.	1	2	3	4	5
66. Cuando estoy molesto con alguien suelo intentar ponerme en su punto de vista.	1	2	3	4	5
67. Cuando veo a alguien que necesita ayuda en una emergencia sufro un ataque de nervios.	1	2	3	4	5
68. Antes de criticar a alguien intento imaginar como me sentiría en su lugar.	1	2	3	4	5

Ahora, responde con el nombre del compañero o compañera de esta clase.

1. ¿Con qué chico/ chica te gustaría estar o jugar en el recreo?.....
2. ¿Con qué chico/ chica te gusta estar o jugar menos?.....
3. La profesora te manda hacer un trabajo y tú no sabes hacerlo: ¿a qué chico/chica elegirías para hacer el trabajo?.....
4. La profesora te manda hacer un trabajo y tú no sabes hacerlo: ¿a qué chico/chica NO elegirías para hacer el trabajo?.....
5. ¿Con qué compañero/ compañera te gustaría trabajar en un proyecto de la clase?  
.....
6. ¿Al lado de qué compañero/ compañera te gustaría sentarte?.....
7. Imagina que tienes un problema personal íntimo y muy importante ¿a qué compañero/ compañera se lo contarías?.....  
¿A quién NO se lo contarías?.....

8. ¿A qué compañero o compañera elegirías para organizar una fiesta o excursión?  
.....
9. ¿A qué compañero o compañera NO elegirías para organizar una fiesta o excursión?.....
10. Tienes que preparar un examen o un trabajo muy importante ¿a qué compañero/ compañera pedirías ayuda?.....

Señala a través de que medios has tenido contacto con otras culturas:

- |                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Libros     | <input type="checkbox"/> Exposiciones |
| <input type="checkbox"/> Cine       | <input type="checkbox"/> Revistas     |
| <input type="checkbox"/> Periódicos | <input type="checkbox"/> Música       |
| <input type="checkbox"/> Televisión | <input type="checkbox"/> Radio        |
| <input type="checkbox"/> Teatro     | <input type="checkbox"/> Restaurantes |

- A través de personas de otros países o de otras razas.  
 Viajes al extranjero: Escribe el nombre del país o países:.....  
 .....

Las frases que siguen son para conocer cómo es tu clase. Por favor, responde a todas las cuestiones.

Si estás de acuerdo con lo que dice la frase, pon un círculo alrededor de SI.

Si no estás de acuerdo con la frase, pon un círculo alrededor de NO.

Si cambias de idea, pon una cruz en la antigua respuesta y un círculo alrededor de la nueva elección.

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 1. A los alumnos les gusta las tareas de esta clase.  | SI | NO |
| 2. Los alumnos siempre se están peleando.   | SI | NO |
| 3. En nuestra clase son muy difíciles los deberes.  | SI | NO |
| 4. Ah! Unos alumnos en clase son medianos.  | SI | NO |
| 5. La mayoría de los alumnos están contentos con la clase.                                      | SI | NO |
| 6. La mayoría de los alumnos compite para ver quien puede terminar primero.                     | SI | NO |
| 7. A algunos alumnos no les gusta la clase.   | SI | NO |
| 8. En mi clase todo el mundo es mi amigo.   | SI | NO |
| 9. A la mayoría de los alumnos de mi clase les gusta el colegio.                                | SI | NO |
| 10. Algunos alumnos no tienen simpatía hacia otros alumnos.                                     | SI | NO |
| 11. Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen los deberes tan bien como los otros alumnos. | SI | NO |
| 12. La mayoría de los alumnos dice que la clase es divertida.                                   | SI | NO |
| 13. Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos.   | SI | NO |
| 14. Los alumnos frecuentemente encuentran difíciles sus deberes.                                | SI | NO |
| 15. La mayoría de los alumnos no se preocupan de quien termina primero.                         | SI | NO |
| 16. Algunos alumnos no tienen simpatía por otros alumnos.                                       | SI | NO |

17. Algunos alumnos no están contentos en clase.	SI	NO
18. Todos los alumnos se conocen bien entre sí.	SI	NO
19. Únicamente los alumnos aplicados pueden hacer su trabajo.	SI	NO
20. Algunos alumnos siempre intentan hacer sus deberes mejor que los demás.	SI	NO
21. Ciertos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera.	SI	NO
22. Muchos alumnos en nuestra clase dicen que es fácil el colegio.	SI	NO
23. En nuestra clase algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas lo mejor posible.	SI	NO
24. A algunos alumnos no les gusta la clase.	SI	NO
25. En nuestra clase los alumnos se pelean mucho.	SI	NO
26. Todos los alumnos de mi clase se llevan bien entre sí.	SI	NO
27. El trabajo escolar es duro de realizar.	SI	NO
28. A ciertos alumnos no les gusta lo que hacen otros alumnos.	SI	NO
29. A algunos alumnos de mi clase siempre les gusta ser los primeros.	SI	NO
30. La clase es divertida.	SI	NO
31. La mayoría de los alumnos de mi clase conocen como hacer su trabajo	SI	NO

## Parte B

Clave:.....

En las páginas siguientes encontrarás una serie de frases para contestar con sinceridad y sin pensártelo demasiado, como si respondieras a un amigo. En cada frase podrás contestar SI o No de acuerdo con tu opinión o tu manera de actuar. Si no sabes o tienes dudas podrás elegir el interrogante, pero lo mejor es que decidas entre el sí y el no.

### Primera parte:

#### ¿Te ocurre lo que dicen estas frases?

1. Suelo tener mala suerte en todo. .... SI ¿? NO
2. Me equivoco muchas veces en lo que hago. .... SI ¿? NO
3. Encuentro pocas ocasiones de demostrar lo que valgo. .... SI ¿? NO
4. Si fracaso en algo una vez, es difícil que vuelva a intentarlo. .... SI ¿? NO
5. Hablando sinceramente, el porvenir me da miedo. .... SI ¿? NO
6. Envidia a los que son más inteligentes que yo. .... SI ¿? NO
7. Estoy satisfecho con mi estatura. .... SI ¿? NO
8. Si eres chico: preferiría ser una chica. Si eres chica: preferiría ser un chico. .... SI ¿? NO
9. Mis padres me tratan como si fuera un niño pequeño. .... SI ¿? NO
10. Me distancio de los demás. .... SI ¿? NO
11. Tengo amigos en todas partes. .... SI ¿? NO
12. A menudo me siento realmente un fracasado. .... SI ¿? NO
13. Si volviera a vivir, haría muchas cosas de manera distinta a como las he hecho. .... SI ¿? NO
14. Con frecuencia me siento incapaz de seguir estudiando o trabajando sin saber por qué. .... SI ¿? NO
15. Muchas veces me digo a mí mismo: "¡qué tonto he sido!", después de haber hecho un favor o prometido algo. .... SI ¿? NO
16. Muchas veces pienso que el profesor no me considera una persona, sino un número. .... SI ¿? NO
17. Mis compañeros de clase me hacen caso siempre. .... SI ¿? NO
18. Tengo problemas en casa porque mis padres son demasiado exigentes con los horarios. .... SI ¿? NO
19. Alguna vez he pensado en irme de casa. .... SI ¿? NO
20. Me intranquiliza lo que opinen de mí los demás. .... SI ¿? NO
21. Cuando tengo que hablar ante los demás paso mal rato, aunque sepa bien lo que tengo que decir. .... SI ¿? NO
22. Te consideras poco importante. .... SI ¿? NO
23. Eres poco popular entre los amigos. .... SI ¿? NO
24. Eres demasiado tímido. .... SI ¿? NO
25. Te molesta no ser más guapo y atractivo. .... SI ¿? NO
26. Te fastidia pertenecer a una familia más pobre que la de otros compañeros. .... SI ¿? NO
27. Estás enfermo más veces que otros. .... SI ¿? NO
28. Estás de acuerdo con que hay que cumplir las normas de convivencia. .... SI ¿? NO
29. Eres poco ingenioso y brillante en la conversación. .... SI ¿? NO
30. Tienes poca "voluntad" para cumplir lo que propones. .... SI ¿? NO
31. Te molesta que los demás se fijen en ti. .... SI ¿? NO

### Segunda parte:

**¿Te ocurre lo que dicen estas frases?**

1. En las discusiones casi siempre tengo yo la razón. ....SI ¿? NO
2. Estoy seguro de que encontraré un trabajo que me guste. ....SI ¿? NO
3. En vez de matemáticas, se deberían estudiar materias tales como música moderna, conservación de la naturaleza, normas de circulación, etc. ....SI ¿? NO
4. Mis padres se comportan de forma poco educada. ....SI ¿? NO
5. Me gusta ayudar a los demás en sus problemas, aunque me cause molestias hacerlo. ....SI ¿? NO
6. Tengo más éxitos que mis compañeros en las relaciones con las personas del sexo opuesto. Entablo conversación con cualquier persona fácilmente. ....SI ¿? NO
7. Me gusta que me consideren una persona con la que hay que contar siempre. ....SI ¿? NO
8. Siento que formo parte de la sociedad. ....SI ¿? NO

**¿Te gusta lo expresado en estas frases?**

9. Estar donde haya mucha gente reunida. ....SI ¿? NO
10. Participar en las actividades de grupos organizados. ....SI ¿? NO
11. Hacer excursiones en solitario. ....SI ¿? NO
12. Participar en discusiones. ....SI ¿? NO
13. Asistir a fiestas con mucha gente. ....SI ¿? NO
14. Ser el que lleva «la voz cantante» en las reuniones. ....SI ¿? NO
15. Organizar juegos en grupo. ....SI ¿? NO
16. Recibir muchas invitaciones. ....SI ¿? NO
17. Ser el que habla en nombre del grupo. ....SI ¿? NO
18. Que tus compañeros se conviertan fuera del colegio en amigos tuyos. ....SI ¿? NO

**¿Te ocurre lo que dicen estas frases?**

19. Formas parte de una pandilla. ....SI ¿? NO
20. Eres uno de los chicos (o chicas) más populares del colegio. ....SI ¿? NO
21. Te gusta organizar los planes y actividades de tu pandilla. ....SI ¿? NO
22. Te gusta participar en excursiones con mucha gente. ....SI ¿? NO
23. Organizas reuniones con cualquier pretexto. ....SI ¿? NO
24. En las fiestas te unes al grupo más animado. ....SI ¿? NO
25. Cuando vas de viaje entablas conversación fácilmente con las personas a tu lado. ....SI ¿? NO
26. Te gusta estar solo mucho tiempo. ....SI ¿? NO
27. Prefieres quedarte en tu cuarto leyendo u oyendo música a reunirte con tu familia a ver la televisión o comentar cosas. ....SI ¿? NO
28. Te molesta no tener libertad y medios para vivir de otra forma. ....SI ¿? NO

De las cinco respuestas, decide cuál es la que se parece más a la que harías si ese «alguien» de la pregunta fuese otro chico o chica. Recuerda que debes contestar con sinceridad. Si no puedes entender una palabra, una pregunta o una respuesta, levanta la mano y te ayudarán.

1. Alguien te dice: «Creo que eres una persona muy simpática». ¿Qué harías/dirías, generalmente?
  - (a) Decir: «No, no soy tan simpático».
  - (b) Decir: «Sí, creo que soy el mejor».
  - (c) Decir: «Gracias».
  - (d) No decir nada y sonrojarme.
  - (e) Decir: «Gracias, es cierto que soy muy simpático».

2. Alguien ha hecho algo que crees que está muy bien. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal».
- (b) Decir: «Está bien, pero he visto mejores que éste».
- (c) No decir nada.
- (d) Decir: «Yo puedo hacerlo mucho mejor».
- (e) Decir: «Está muy bien».

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Alguien te dice: «No me gusta». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Eres estúpido».
- (b) Decir: Yo creo que está muy bien».
- (c) Decir: «Tienes razón», aunque en realidad no lo creyeras.
- (d) Decir: «Creo que es fantástico. Además, ¿tú qué sabes?».
- (e) Sentirme herido y no decir nada.

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: « ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada!». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «De todas formas, yo soy más listo que tú; además, ¿tú que sabes?».
- (b) Decir: «Sí, tienes razón; algunas veces parezco tonto».
- (c) Decir: «Si hay alguien tonto, ese eres tú».
- (d) Decir: «Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo».
- (e) No decir nada o ignorarle.

5. Alguien con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Me molesta que me hagas esperar de esta manera».
- (b) Decir: «Me preguntaba cuándo llegarías».
- (c) Decir: «Es la última vez que te espero».
- (d) No decirle nada.
- (e) Decir: «¡Eres poco serio! ¡Llegas tarde!».

6. Necesitas que alguien te haga un favor. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No pedirle nada.
- (b) Decir: «Tienes que hacer esto por mí».
- (c) Decir: « ¿Puedes hacerme un favor?», y explicar lo que quieres.
- (d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
- (e) Decir: «Quiero que hagas esto por mí».

7. Sabes que alguien está preocupado. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?».
- (b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- (c) Decir: « ¿Te pasa algo?».
- (d) No decirle nada y dejarle solo.
- (e) Reírme y decirle: «Eres un crío».

8. Estás preocupado y alguien te dice: «Pareces preocupado».

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Girar la cabeza o no decirle nada.
- (b) Decir: «¡A ti no te importa!».
- (c) Decir: «Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí».
- (d) Decir: «No es nada».
- (e) Decir: «Estoy preocupado. ¡Déjame solo!».

9. Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: « ¡Estás loco!».
- (b) Decir: «No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona».
- (c) Decir: «No creo que sea culpa mía».
- (d) Decir: « ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!».
- (e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!».
- (b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
- (c) Decir: « ¡Esto es una tontería. No voy a hacerlo!».
- (d) Antes de hacerlo, decir: «No comprendo por qué quieres que haga esto».
- (e) Decir: «Si es esto lo que quieres que haga», y entonces hacerlo.

11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría».
- (b) Decir: «No, no está tan bien».
- (c) Decir: «Es cierto. Soy el mejor».
- (d) Decir: «Gracias».
- (e) Ignorarlo y no decir nada.

12. Alguien ha sido muy amable contigo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Has sido muy amable conmigo. Gracias».
- (b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: «Sí, gracias».
- (c) Decir: «Me has tratado bien, pero me merezco mucho más».
- (d) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.
- (e) Decir: «No me tratas todo lo bien que deberías».

13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice «Perdona, pero haces demasiado ruido». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Parar de hablar inmediatamente.
- (b) Decir: «Si no te gusta, ¡lárgate!», y continuarías hablando alto.
- (c) Decir: «Lo siento. Hablaré más bajo», y entonces hablar en voz baja.
- (d) Decir: «Lo siento», y dejar de hablar.
- (e) Decir: «Muy bien» y continuar hablando alto.

14. Estás haciendo cola y alguien se cuela delante de ti. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: «Algunas personas tienen mucha cara», sin decir nada directamente a esa persona.
- (b) Decir: « ¡Vete al final de la cola!».
- (c) No decir nada a esa persona.
- (d) Decir en voz alta: « ¡Imbécil, vete de aquí!».
- (e) Decir: «Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola».

15. Alguien te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Gritar: «Eres un imbécil. ¡Te odio!»
- (b) Decir: «Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho... ».
- (c) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a esa persona.
- (d) Decir: «Estoy furioso. Me caes mal».
- (e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.



16. Alguien tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir a esa persona que me lo diera.
- (b) No pedirlo.
- (c) Quitárselo a esa persona.
- (d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- (e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.

17. Alguien te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión... ».
- (b) Decir: «No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo».
- (c) Decir: «No, cómprate uno».
- (d) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.
- (e) Decir: « ¡Estás loco!».

18. Algunos chicos y chicas están hablando sobre un pasatiempo que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No decir nada.
- (b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese pasatiempo.
- (c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.
- (d) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
- (e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese pasatiempo.

19. Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta: «¿Qué haces?¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Oh, una cosa» u «Oh, nada... ».
- (b) Decir: «No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado? ».
- (c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- (d) Decir: «A ti no te importa... ».
- (e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicarle lo que haces.

20. Ves cómo alguien tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Reírme y decir: « ¿Por qué no miras por dónde vas?».
- (b) Decir: « ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo? ».
- (c) Preguntar: « ¿Qué ha pasado?..
- (d) Decir: « ¡Así son las caídas!»
- (e) No hacer nada e ignorar.

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: « ¿Estás bien?».  
¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Estoy bien. ¡Déjame solo!».
- (b) No decir nada e ignorar a esa persona.
- (c) Decir: « ¿Por qué no metes las narices en otra parte?».
- (d) Decir: «No, me he golpeada la cabeza. Gracias por preguntar».
- (e) Decir: «No es nada. Estoy bien».

22. Cometes un error y culpan a otra persona. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No decir nada.
- (b) Decir: «Es culpa suya».
- (c) Decir: «Es culpa mía».
- (d) Decir: «No creo que sea culpa de esa persona».
- (e) Decir: «Tiene mala suerte».

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías/dirías, generalmente?
- (a) Irme y no decir nada sobre el enfado.
  - (b) Decirle a esa persona que no lo vuelva a hacer.
  - (c) No decir nada a esa persona aunque me sintiera insultado.
  - (d) Insultar a esa persona.
  - (e) Decir a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.
24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando.  
¿Qué harías/dirías, generalmente?
- (a) Decir: «Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo».
  - (b) Decir: «No es justo. ¿No puedo hablar yo?».
  - (c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.
  - (d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.
  - (e) Decir. «¡Cállate! ¡Estaba hablando yo! ».
25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer.  
¿Qué harías/dirías, generalmente?
- (a) Decir: «Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieres».
  - (b) Decir. « ¡De ninguna manera! Búscate a otro».
  - (c) Decir. «Bueno, haré lo que tú quieres».
  - (d) Decir. «Olvídate de eso. ¡Lárgate! ».
  - (e) Decir: «Tengo otros planes. Quizá la próxima vez».
26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte.  
¿Qué harías/dirías, generalmente?
- (a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acercase.
  - (b) Ir hacia esa persona, presentarme y empezar a hablar.
  - (c) Acercarme a esa persona y esperar a que me hablara.
  - (d) Ir hacia esa persona y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.
  - (e) No decir nada a esa persona.
27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: « ¡Hola!».  
¿Qué harías/dirías, generalmente?
- (a) Decir: « ¿Qué quieres?».
  - (b) No decir nada.
  - (c) Decir: « No me molestes. ¡Lárgate! ».
  - (d) Decir: « ¡Hola! » presentarme y preguntarle quién es.
  - (e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: « ¡Hola! » e irme.

Gracias por colaborar.



## ANEXO 2

Cuestionario para los alumnos inmigrantes



Centro: \_\_\_\_\_ Sexo: 1: Mujer 2: Varón

Religión: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Instrucciones:

Cada frase abajo expresa una opinión. Lee y piensa si estás o no de acuerdo con ellas, según las opciones:

Estoy muy en desacuerdo	Estoy en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Para contestar debes escribir un círculo alrededor del número que hayas elegido para cada frase. Sólo puedes rodear un número. Debes cuidar para no saltarte ninguna frase. No hay respuestas malas ni buenas porque lo más importante es tu SINCERIDAD.

1. Me siento seguro de mis capacidades. ----- 1 2 3 4 5
2. Me preocupa si se me considera un éxito o un fracaso. ----- 1 2 3 4 5
3. Me satisface la apariencia actual de mi cuerpo. ----- 1 2 3 4 5
4. Me siento frustrado con mi rendimiento. ----- 1 2 3 4 5
5. Siento que tengo dificultades para comprender lo que leo. - 1 2 3 4 5
6. Siento que los demás me admiran y respetan ----- 1 2 3 4 5
7. Estoy descontento con mi peso. ----- 1 2 3 4 5
8. Me siento inseguro. ----- 1 2 3 4 5
9. Me siento tan inteligente como los demás. ----- 1 2 3 4 5
10. Me siento a disgusto conmigo mismo. ----- 1 2 3 4 5
11. Me siento bien conmigo mismo. ----- 1 2 3 4 5
12. Estoy satisfecho con mi apariencia actual. ----- 1 2 3 4 5
13. Me preocupa lo que otras personas piensen de mí. ----- 1 2 3 4 5
14. Me siento seguro de que entiendo las cosas. ----- 1 2 3 4 5
15. Me siento inferior a los demás en este momento. ----- 1 2 3 4 5
16. Me siento poco atractivo. ----- 1 2 3 4 5
17. Me preocupa la impresión que puedo causar. ----- 1 2 3 4 5
18. Siento que escolarmente estoy menos preparado que los demás en este momento. 1 2 3 4 5
19. Siento como si no estuviera haciendo las cosas bien. ----- 1 2 3 4 5

20. Me preocupa parecer ridículo. ----- 1 2 3 4 5
21. A menudo tengo sentimientos de ternura y preocupación por la gente necesitada. 1 2 3 4 5
22. A veces me es difícil ver las cosas desde el punto de vista de los demás. 1 2 3 4 5
23. Algunas veces no me siento muy preocupado cuando otras personas tienen problemas.----- 1 2 3 4 5
24. En situaciones de emergencia me siento inquieto y molesto. 1 2 3 4 5
25. En una discusión procuro tener en cuenta el punto de vista de todo el mundo antes de tomar una decisión.----- 1 2 3 4 5
26. Cuando veo a alguien de quien están abusando tiendo a sentirme protector de quien abusan.----- 1 2 3 4 5
27. A veces me siento impotente cuando estoy en medio de una situación muy emotiva. 1 2 3 4 5
28. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando como son las cosas desde su punto de vista. 1 2 3 4 5
29. Tiendo a permanecer en calma cuando veo que a alguien le hacen daño. 1 2 3 4 5
30. Las desgracias de otra gente no me perturban demasiado. 1 2 3 4 5
31. Si estoy seguro de que tengo razón no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de los demás.----- 1 2 3 4 5
32. Me asusta vivir una situación emocional intensa.----- 1 2 3 4 5
33. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, a veces no siento mucha piedad por él. ----- 1 2 3 4 5
34. Habitualmente soy bastante efectivo en las emergencias. --- 1 2 3 4 5
35. A menudo me siento bastante afectado por cosas que he visto. 1 2 3 4 5
36. Creo que todo conflicto tiene dos lados e intento conocer ambos. 1 2 3 4 5
37. Me describiría a mí mismo/a como una persona compasiva. 1 2 3 4 5
38. Tiendo a perder el control durante las emergencias.----- 1 2 3 4 5
39. Cuando estoy molesto con alguien suelo intentar ponerme en su punto de vista. 1 2 3 4 5
40. Cuando veo a alguien que necesita ayuda en una emergencia sufro un ataque de nervios. ----- 1 2 3 4 5
41. Antes de criticar a alguien intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar. ----- 1 2 3 4 5

Ahora, responde con el nombre del compañero o compañera de esta clase.

11. ¿Con qué chico/ chica te gustaría estar o jugar en el recreo?.....
12. ¿Con qué chico/ chica te gusta estar o jugar menos?.....
13. La profesora te manda hacer un trabajo y tú no sabes hacerlo: ¿a qué chico/chica elegirías para hacer el trabajo?.....
14. La profesora te manda hacer un trabajo y tú no sabes hacerlo: ¿a qué chico/chica NO elegirías para hacer el trabajo?.....
15. ¿Con qué compañero/ compañera te gustaría trabajar en un proyecto de la clase?  
.....
16. ¿Al lado de qué compañero/ compañera te gustaría sentarte?.....
17. Imagina que tienes un problema personal íntimo y muy importante ¿a qué compañero/ compañera se lo contarías?.....  
¿A qué compañero o compañera NO se lo contarías?.....
18. ¿A qué compañero o compañera elegirías para organizar una fiesta o excursión?  
.....
19. ¿A qué compañero o compañera NO elegirías para organizar una fiesta o excursión?.....
20. Tienes que preparar un examen o un trabajo muy importante ¿a qué compañero/ compañera pedirías ayuda?.....

Instrucciones:

Las frases que siguen son para conocer cómo es tu clase. Por favor, responde a todas las cuestiones.

Si estás de acuerdo con lo que dice la frase, pon un círculo alrededor de SI.

Si no estás de acuerdo con la frase, pon un círculo alrededor de NO.

Si cambias de opinión sobre una respuesta, pon una cruz a la respuesta antigua y escribe un círculo alrededor de la nueva elección.

- |   |    |    |
|---|----|----|
| 32. A los alumnos les gusta las tareas de esta clase.       | SI | NO |
| 33. Los alumnos siempre se están peleando.                  | SI | NO |
| 34. En nuestra clase son muy difíciles los deberes.         | SI | NO |
| 35. Ah! Unos alumnos en clase son medianos.                 | SI | NO |
| 36. La mayoría de los alumnos están contentos con la clase. | SI | NO |



37. La mayoría de los alumnos compite para ver quien puede terminar primero.	SI	NO
38. A algunos alumnos no les gusta la clase.	SI	NO
39. En mi clase todo el mundo es mi amigo.	SI	NO
40. A la mayoría de los alumnos de mi clase les gusta el colegio.	SI	NO
41. Algunos alumnos no tienen simpatía hacia otros alumnos.	SI	NO
42. Algunos alumnos se sienten mal cuando no hacen los deberes tan bien como los otros alumnos.	SI	NO
43. La mayoría de los alumnos dice que la clase es divertida.	SI	NO
44. Algunos alumnos en mi clase no son amigos míos.	SI	NO
45. Los alumnos frecuentemente encuentran difíciles sus deberes.	SI	NO
46. La mayoría de los alumnos no se preocupan de quien termina primero.	SI	NO
47. Algunos alumnos no tienen simpatía por otros alumnos.	SI	NO
48. Algunos alumnos no están contentos en clase.	SI	NO
49. Todos los alumnos se conocen bien entre sí.	SI	NO
50. Únicamente los alumnos aplicados pueden hacer su trabajo.	SI	NO
51. Algunos alumnos siempre intentan hacer sus deberes mejor que los demás.	SI	NO
52. Ciertos alumnos siempre quieren hacer las cosas a su manera.	SI	NO
53. Muchos alumnos en nuestra clase dicen que es fácil el colegio.	SI	NO
54. En nuestra clase algunos alumnos siempre quieren hacer las cosas lo mejor posible.		
55. A algunos alumnos no les gusta la clase.	SI	NO
56. En nuestra clase los alumnos se pelean mucho.	SI	NO
57. Todos los alumnos de mi clase se llevan bien entre sí.	SI	NO
58. El trabajo escolar es duro de realizar.	SI	NO
59. A ciertos alumnos no les gusta lo que hacen otros alumnos.	SI	NO
60. Algunos alumnos de mi clase siempre les gusta ser los primeros.	SI	NO
61. La clase es divertida.	SI	NO
62. La mayoría de los alumnos de mi clase conocen como hacer su trabajo	SI	NO

En cada frase podrás contestar SI o No de acuerdo con tu opinión o tu manera de actuar. Si no sabes, tienes dudas o estás en un término medio, podrás elegir el interrogante, pero lo mejor es que decidas entre el sí y el no.

**Primera parte:**

**¿Te ocurre lo que dicen estas frases?**

- |  |    |    |    |
|--|----|----|----|
| 4. Suelo tener mala suerte en todo.....  | SI | ¿? | NO |
| 5. Me equivoco muchas veces en lo que hago. ....   | SI | ¿? | NO |
| 6. Encuentro pocas ocasiones de demostrar lo que valgo. ....   | SI | ¿? | NO |
| 32. Si fracaso en algo una vez, es difícil que vuelva a intentarlo. ....   | SI | ¿? | NO |
| 33. Hablando sinceramente, el porvenir me da miedo. ....   | SI | ¿? | NO |
| 34. Envidia a los que son más inteligentes que yo. ....  | SI | ¿? | NO |
| 35. Estoy satisfecho con mi estatura. ....   | SI | ¿? | NO |
| 36. Si eres chico: preferiría ser una chica. Si eres chica: preferiría ser un chico. ....                          | SI | ¿? | NO |
| 37. Mis padres me tratan como si fuera un niño pequeño. ....   | SI | ¿? | NO |
| 38. Me distancio de los demás. ....  | SI | ¿? | NO |
| 39. Tengo amigos en todas partes. ....   | SI | ¿? | NO |
| 40. A menudo me siento realmente un fracasado. ....  | SI | ¿? | NO |
| 41. Si volviera a vivir, haría muchas cosas de manera distinta a como las he hecho. ....                           | SI | ¿? | NO |
| 42. Con frecuencia me siento incapaz de seguir estudiando o trabajando sin saber por qué. ....                     | SI | ¿? | NO |
| 43. Muchas veces me digo a mí mismo: “¿qué tonto he sido!”, después de haber hecho un favor o prometido algo. .... | SI | ¿? | NO |
| 44. Muchas veces pienso que el profesor no me considera una persona, sino un número. ....                          | SI | ¿? | NO |
| 45. Mis compañeros de clase me hacen caso siempre. ....  | SI | ¿? | NO |
| 46. Tengo problemas en casa porque mis padres son demasiado exigentes con los horarios. ....                       | SI | ¿? | NO |
| 47. Alguna vez he pensado en irme de casa. ....  | SI | ¿? | NO |
| 48. Me intranquiliza lo que opinen de mí los demás. ....   | SI | ¿? | NO |
| 49. Cuando tengo que hablar ante los demás paso mal rato, aunque sepa bien lo que tengo que decir. ....            | SI | ¿? | NO |
| 50. Te consideras poco importante. ....  | SI | ¿? | NO |
| 51. Eres poco popular entre los amigos. ....   | SI | ¿? | NO |
| 52. Eres demasiado tímido. ....  | SI | ¿? | NO |
| 53. Te molesta no ser más guapo y atractivo. ....  | SI | ¿? | NO |
| 54. Te fastidia pertenecer a una familia más pobre que la de otros compañeros. ....                                | SI | ¿? | NO |
| 55. Estás enfermo más veces que otros. ....  | SI | ¿? | NO |
| 56. Estás de acuerdo con que hay que cumplir las normas de convivencia. ....                                       | SI | ¿? | NO |
| 57. Eres poco ingenioso y brillante en la conversación. ....   | SI | ¿? | NO |
| 58. Tienes poca "voluntad" para cumplir lo que propones. ....  | SI | ¿? | NO |
| 59. Te molesta que los demás se fijen en ti. ....  | SI | ¿? | NO |

## Segunda parte:

### **¿Te ocurre lo que dicen estas frases?**

29. En las discusiones casi siempre tengo yo la razón. .... SI ¿? NO  
30. Estoy seguro de que encontraré un trabajo que me guste. .... SI ¿? NO  
31. En vez de matemáticas, se deberían estudiar materias tales como música moderna, conservación de la naturaleza, normas de circulación, etc. .... SI ¿? NO  
32. Mis padres se comportan de forma poco educada. .... SI ¿? NO  
33. Me gusta ayudar a los demás en sus problemas, aunque me cause molestias hacerlo. .... SI ¿? NO  
34. Tengo más éxitos que mis compañeros en las relaciones con las personas del sexo opuesto. Entablo conversación con cualquier persona fácilmente. .... SI ¿? NO  
35. Me gusta que me consideren una persona con la que hay que contar siempre. .... SI ¿? NO  
36. Siento que formo parte de la sociedad. .... SI ¿? NO

### **¿Te gusta lo expresado en estas frases?**

37. Estar donde haya mucha gente reunida. .... SI ¿? NO  
38. Participar en las actividades de grupos organizados. .... SI ¿? NO  
39. Hacer excursiones en solitario. .... SI ¿? NO  
40. Participar en discusiones. .... SI ¿? NO  
41. Asistir a fiestas con mucha gente. .... SI ¿? NO  
42. Ser el que lleva «la voz cantante» en las reuniones. .... SI ¿? NO  
43. Organizar juegos en grupo. .... SI ¿? NO  
44. Recibir muchas invitaciones. .... SI ¿? NO  
45. Ser el que habla en nombre del grupo. .... SI ¿? NO  
46. Que tus compañeros se conviertan fuera del colegio en amigos tuyos. .... SI ¿? NO

### **¿Te ocurre lo que dicen estas frases?**

47. Formas parte de una pandilla. .... SI ¿? NO  
48. Eres uno de los chicos (o chicas) más populares del colegio. .... SI ¿? NO  
49. Te gusta organizar los planes y actividades de tu pandilla. .... SI ¿? NO  
50. Te gusta participar en excursiones con mucha gente. .... SI ¿? NO  
51. Organizas reuniones con cualquier pretexto. .... SI ¿? NO  
52. En las fiestas te unes al grupo más animado. .... SI ¿? NO  
53. Cuando vas de viaje entablas conversación fácilmente con las personas que van a tu lado. .... SI ¿? NO  
54. Te gusta estar solo mucho tiempo. .... SI ¿? NO  
55. Prefieres quedarte en tu cuarto leyendo u oyendo música a reunirte con tu familia a ver la televisión o comentar cosas. .... SI ¿? NO  
56. Te molesta no tener libertad y medios para vivir de otra forma. .... SI ¿? NO

De estas cinco respuestas, decide cuál es la que se parece más a la que harías si ese «alguien» de la pregunta fuese otro chico o chica.

Si no puedes entender una palabra, una pregunta o una respuesta, levanta la mano y te ayudarán. Recuerda que debes contestar con sinceridad.

1. Alguien te dice: «Creo que eres una persona muy simpática». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «No, no soy tan simpático».
- (b) Decir: «Sí, creo que soy el mejor».
- (c) Decir: «Gracias».
- (d) No decir nada y sonrojarme.
- (e) Decir: «Gracias, es cierto que soy muy simpático».

2. Alguien ha hecho algo que crees que está muy bien. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal».
- (b) Decir: «Está bien, pero he visto mejores que éste».
- (c) No decir nada.
- (d) Decir: «Yo puedo hacerlo mucho mejor».
- (e) Decir: «Está muy bien».

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Alguien te dice: «No me gusta». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Eres estúpido».
- (b) Decir: Yo creo que está muy bien».
- (c) Decir: «Tienes razón», aunque en realidad no lo creyeras.
- (d) Decir: «Creo que es fantástico. Además, ¿tú qué sabes?».
- (e) Sentirme herido y no decir nada.

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: « ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada!».

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «De todas formas, yo soy más listo que tú; además, ¿tú que sabes?».
- (b) Decir: «Sí, tienes razón; algunas veces parezco tonto».
- (c) Decir: «Si hay alguien tonto, ese eres tú».
- (d) Decir: «Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo».
- (e) No decir nada o ignorarle.

5. Alguien con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Me molesta que me hagas esperar de esta manera».
- (b) Decir: «Me preguntaba cuándo llegarías».
- (e) Decir: «Es la última vez que te espero».
- (d) No decirle nada.
- (e) Decir: «¡Eres poco serio! ¡Llegas tarde!».

6. Necesitas que alguien te haga un favor.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No pedirle nada.
- (b) Decir: «Tienes que hacer esto por mí».
- (c) Decir: «¿Puedes hacerme un favor?», y explicar lo que quieres.
- (d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
- (e) Decir: «Quiero que hagas esto por mí».

7. Sabes que alguien está preocupado.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?».
- (b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- (c) Decir: «¿Te pasa algo?».
- (d) No decirle nada y dejarle solo.
- (e) Reírme y decirle: «Eres un crío».

8. Estás preocupado y alguien te dice: «Pareces preocupado».

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Girar la cabeza o no decirle nada.
- (b) Decir: «¡A ti no te importa!».
- (c) Decir: «Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí».
- (d) Decir: «No es nada».
- (e) Decir: «Estoy preocupado. ¡Déjame solo!».

9. Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «¡Estás loco!».
- (b) Decir: «No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona».
- (c) Decir: «No creo que sea culpa mía».
- (d) Decir: «¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!».
- (e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10. Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!».
- (b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
- (c) Decir: «¡Esto es una tontería. No voy a hacerlo!».
- (d) Antes de hacerlo, decir: «No comprendo por qué quieres que haga esto».
- (e) Decir: «Si es esto lo que quieres que haga», y entonces hacerlo.

11. Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría».
- (b) Decir: «No, no está tan bien».
- (c) Decir: «Es cierto. Soy el mejor».
- (d) Decir: «Gracias».
- (e) Ignorarlo y no decir nada.

12. Alguien ha sido muy amable contigo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Has sido muy amable conmigo. Gracias».
- (b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: «Sí, gracias».
- (e) Decir: «Me has tratado bien, pero me merezco mucho más».
- (d) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.
- (e) Decir: «No me tratas todo lo bien que deberías».

13. Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice «Perdona, pero haces demasiado ruido». ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Parar de hablar inmediatamente.
- (b) Decir: «Si no te gusta, ¡lárgate!», y continuarías hablando alto.
- (e) Decir: «Lo siento. Hablaré más bajo», y entonces hablar en voz baja.
- (d) Decir: «Lo siento», y dejar de hablar.
- (e) Decir: «Muy bien» y continuar hablando alto.

14. Estás haciendo cola y alguien se cuela delante de ti.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: «Algunas personas tienen mucha cara», sin decir nada directamente a esa persona.
- (b) Decir: « ¡Vete al final de la cola!».
- (e) No decir nada a esa persona.
- (d) Decir en voz alta: « ¡Imbécil, vete de aquí!».
- (e) Decir: «Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola».

15. Alguien te hace algo que no te gusta y te enfadas.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Gritar: «Eres un imbécil. ¡Te odio!»
- (b) Decir: «Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho... ».
- (e) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a esa persona.
- (d) Decir: «Estoy furioso. Me caes mal».
- (e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

16. Alguien tiene algo que quieres utilizar.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir a esa persona que me lo diera.
- (b) No pedirlo.
- (e) Quitárselo a esa persona.
- (d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- (e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.

17. Alguien te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión... ».
- (b) Decir: «No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo».
- (e) Decir: «No, cómprate uno».
- (d) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.
- (e) Decir: « ¡Estás loco!».

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No decir nada.
- (b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese pasatiempo.
- (e) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.
- (d) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
- (e) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese pasatiempo.

19. Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta: «¿Qué haces? ¿Qué harías/dirías, generalmente?»

- (a) Decir: «Oh, una cosa» u «Oh, nada... ».
- (b) Decir: «No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado? ».
- (c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- (d) Decir: «A ti no te importa... ».
- (e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicarle lo que haces.

20. Ves cómo alguien tropieza y cae al suelo.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Reírme y decir: « ¿Por qué no miras por dónde vas? ».
- (b) Decir: « ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo? ».
- (e) Preguntar: « ¿Qué ha pasado?.. ».
- (d) Decir: « ¡Así son las caídas! ».
- (e) No hacer nada e ignorar.

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: « ¿Estás bien? ».

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Estoy bien. ¡Déjame solo!».
- (b) No decir nada e ignorar a esa persona.
- (e) Decir: « ¿Por qué no metes las narices en otra parte? ».
- (d) Decir: «No, me he golpeada la cabeza. Gracias por preguntar».
- (e) Decir: «No es nada. Estoy bien».

22. Cometes un error y culpan a otra persona.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) No decir nada.
- (b) Decir. «Es culpa suya».
- (c) Decir: «Es culpa mía».
- (d) Decir: «No creo que sea culpa de esa persona».
- (e) Decir. «Tiene mala suerte».

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Irme y no decir nada sobre el enfado.
- (b) Decirle a esa persona que no lo vuelva a hacer.
- (c) No decir nada a esa persona aunque me sintiera insultado.
- (d) Insultar a esa persona.
- (e) Decir a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.

24. Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo».
- (b) Decir: «No es justo. ¿No puedo hablar yo?».
- (e) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.
- (d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.
- (e) Decir: «¡Cállate!;Estaba hablando yo! ».

25. Alguien te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: «Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieres».
- (b) Decir: « ¡De ninguna manera! Búscate a otro».
- (c) Decir: «Bueno, haré lo que tú quieres».
- (d) Decir: «Olvídate de eso. ¡Lárgate! ».
- (e) Decir: «Tengo otros planes. Quizá la próxima vez».

26. Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte.

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acercase.
- (b) Ir hacia esa persona, presentarme y empezar a hablar.
- (e) Acercarme a esa persona y esperar a que me hablara.
- (d) Ir hacia esa persona y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.
- (e) No decir nada a esa persona.

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: « ¡Hola!».

¿Qué harías/dirías, generalmente?

- (a) Decir: « ¿Qué quieres?».
- (b) No decir nada.
- (e) Decir: « No me molestes. ¡Lárgate! ».
- (d) Decir: « ¡Hola! » presentarme y preguntarle quién es.
- (e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: « ¡Hola! » e irme.

Gracias por colaborar.





## ANEXO 3

Cuestionario de aculturación e identidad étnica  
Entrevista a los alumnos inmigrantes



## Cuestionario de aculturación e identidad étnica

Apellidos y Nombre: \_\_\_\_\_  
 Centro: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
 Mes y año de llegada al país: \_\_\_\_\_ Mes y año de llegada al Centro: \_\_\_\_\_  
 Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Estudios que cursaba antes de venirse a España: \_\_\_\_\_  
 Padre: \_\_\_\_\_ Estudios: \_\_\_\_\_  
 Madre: \_\_\_\_\_ Estudios: \_\_\_\_\_  
 Dominio del castellano:

1. Con tu familia, ¿hablas en?:

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país:.....			

2. Con tus amigos o amigas, ¿hablas en?:

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país			

3. ¿Cómo escribes en?:

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país			

4. Cuando te enfadas o estás muy contento, ¿en qué lengua lo haces?

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país			

5. Cuando tú piensas o rezas ¿lo haces en?

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país			

6. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
De España			
De mi país			

7. Las emisoras de radio que oyes, ¿hablan en?:

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Castellano			
La lengua de mi país			

8. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, fiestas, personajes, historia?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

9. Ahora escribe algunos personajes, fiestas, etc. de tu país y de aquí. En cada pregunta escribe los que quieras:

	De mi país	De aquí
Acontecimientos y hechos históricos		
Personajes		
Comidas típicas		
Fiestas		

10. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país:.....			

11. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

12. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

13. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

14. ¿Cuánto te gusta la música, la danza, la pintura?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

15. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

16. ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

19. ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física: ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

21. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Nada	Algo	Mucho
España			
Mi país			

22. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			
De otros lugares			

23. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

24. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar los problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

25. ¿Qué importancia tiene para ti defender a las costumbres y tradiciones?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

26. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De mi país			

### **Entrevista a los alumnos inmigrantes:**

- ¿Qué es lo que más te gusta de aquí?
- ¿Qué es lo que menos te gusta de aquí?
- ¿Qué es lo que pretendes hacer en el futuro?
- ¿Quieres quedarte o te gustaría volver a tu país?





## ANEXO 4

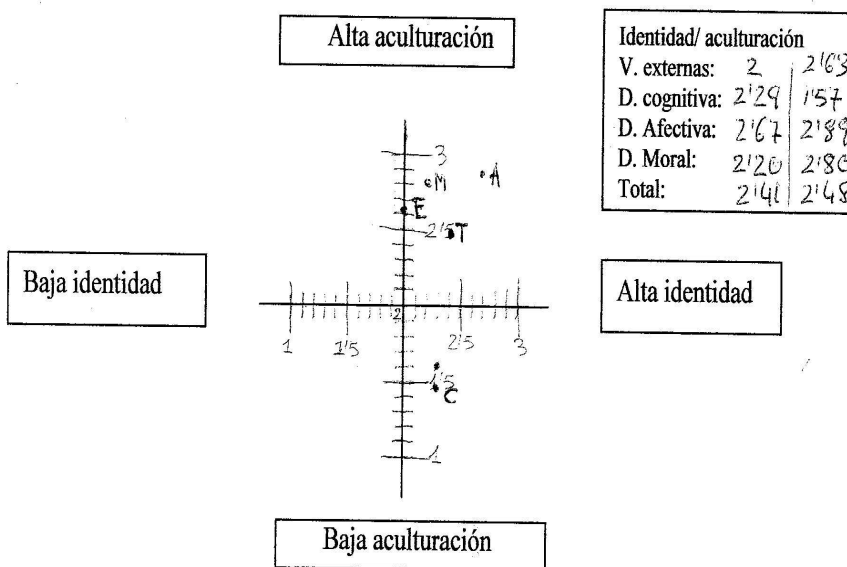
Ejemplo de corrección del cuestionario de Aculturación e Identidad Étnica



Perfil de dimensiones de identidad y aculturación

61062

Alumno/a: .



Comentarios: Presenta un claro perfil de Integración



## ANEXO 5

Entrevista al profesor o tutor



## Cuestionario para los Tutores

Apellidos y nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Años de docencia: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_

Formación: \_\_\_\_\_

Experiencias en contextos multiculturales: \_\_\_\_\_

Ejerce función tutorial:    sí    no

Asignaturas impartidas: \_\_\_\_\_

1. Háblame del grupo: ¿cómo caracterizarías al alumnado que tienes?
2. ¿Qué me puedes decir de los inmigrantes de la clase? ¿Crees que están bien adaptados? ¿Se interesan por tu asignatura?
3. Cuando llegan alumnos inmigrantes, ¿qué criterios se siguen para la asignación de grupo?
4. Cuando planificas las actividades de aula, ¿sigues el programa oficial o realizas adaptaciones en función del nivel de la clase? ¿hay algún alumno/a que sigue un programa individualizado?
5. Si piensas en las últimas clases que has realizado, ¿podrías describir el proceso seguido en el aula?
6. ¿Cómo valorarías el grado de participación del alumnado en clase? ¿utilizas algún tipo de estrategia para dinamizarla y/o potenciarla? ¿crees que existen diferencias en el grado de participación entre el alumnado autóctono y el venido de fuera?

### **Interacción entre alumnos/as**

7. ¿Qué tipo de estrategias utilizas para mantener la disciplina en clase? ¿existen normas de funcionamiento específicas?
  8. ¿Qué tipo de interacción crees que existen entre el alumnado? ¿consideras que se dan diferencias en la relación de los/as alumnos/as debido a su procedencia cultural?
-



### **Interacción profesor-alumnado**

---

9. ¿Cómo caracterizarías la interacción que mantienes con el alumnado?
10. ¿Te encuentras satisfecho/a de la relación que actualmente mantienes con el alumnado o crees que podrías mejorarla? ¿de qué manera?
11. ¿Crees que pueden existir diferencias en la interacción fruto de las características personales de cada alumno/a? ¿de qué forma percibes estas diferencias?

### **Interacción profesor-familias de alumnos/as:**

12. ¿Mantienes una relación periódica con las familias de tus alumnos/as? ¿Cuáles son los motivos más frecuentes de estos contactos?
13. En general, ¿consideras que la actitud de las familias es de colaboración? ¿Existen conflictos? ¿De qué tipo?
14. ¿Consideras que las familias de origen cultural diferente actúan de la misma forma que el resto?

### **Tipo de trabajo desarrollado**

15. Hay un dicho que dice “cada maestrillo con su librillo”...o sea, cada uno tiene su estilo, ¿Cómo es tu forma de enseñar?
16. ¿Cuáles serían los objetivos que consideras más importantes?
17. ¿Vas cambiando los objetivos en función de la dinámica que se desarrolla en el grupo o consideras que los planteados es lo mínimo que puede exigirse? ¿en alguna ocasión te planteas objetivos específicos para casos concretos?
18. ¿Tienes en cuenta la diversidad existente en clase a la hora de planificar los contenidos?
19. ¿Consideras que el problema de la lengua que presentan algunos/as alumnos/as que vienen de fuera pueden afectar en el seguimiento de los contenidos que tú impartes? ¿Cómo se abordan desde los contenidos de tu asignatura este tipo de problemas?

### **Metodología**

20. ¿Además de las clases expositivas, utilizas alguna otra estrategia para trabajar los contenidos impartidos?
21. Teniendo en cuenta las características de tus alumnos ¿qué tipo de actividades consideras que pueden motivar más al alumnado?
22. ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los objetivos, los contenidos y la metodología con la que impartes las clases?

### **Criterios de evaluación:**

23. ¿De qué forma evalúas los conocimientos del alumnado?
24. ¿Adaptas la evaluación al nivel existente en el aula o sigues un mismo criterio para todos los grupos?
25. ¿Consideras que existen diferencias en el rendimiento del alumnado en función de la procedencia cultural?
26. ¿Existe un porcentaje estable de aprobados y suspensos o varía mucho en relación a las características del grupo?, más o menos ¿cuál sería este porcentaje?

### **Actitud ante la diversidad**

27. ¿Conoces cuáles son las diferentes culturas que conviven en el aula? ¿de qué manera has tomado conciencia de las mismas?
28. Además de conocer el origen cultural del alumnado, ¿tienes algún conocimiento de los rasgos que caracterizan estas culturas? ¿de qué forma has accedido a este conocimiento?
29. Teniendo en cuenta la relación cotidiana que mantienes con el conjunto de alumnos/as, ¿consideras que existen algunos rasgos que diferencian al alumnado en base a su origen cultural? ¿Podrías poner algún ejemplo de estas diferencias?

### **Valoración que se hace de la diversidad**

30. ¿Qué dificultades y compensaciones crees que la diversidad proporciona?
31. Desde una perspectiva personal, ¿qué te ha supuesto tener alumnos/as de diferentes culturas en el aula?
32. ¿Consideras que la diversidad cultural del aula favorece la formación del alumnado?

33. Cuando surge alguna situación en el aula en la que se patentiza la existencia de diversidad cultural, ¿aprovechas esos momentos para profundizar en aspectos de valorar y respetar las diferencias? ¿podrías poner algún ejemplo?
34. Desde la perspectiva del tratamiento que se da a la diversidad, ¿qué opinión te merecen los programas oficiales de las asignaturas que impartes?
35. En alguna ocasión, ¿has realizado algún tipo de adaptación curricular de alguna de las materias que has impartido teniendo en cuenta la realidad diversa del aula?

### **Limitaciones y dificultades para el desempeño de su trabajo**

36. ¿Consideras que podría resultar útil un conocimiento más profundo de las diferentes culturas que hay en el aula?
37. ¿Crees que existen suficientes recursos en el centro para poder trabajar este tema en condiciones óptimas? ¿cuáles consideras que podrían faltar?
38. ¿Crees que, en general, existe preocupación por este tema en el conjunto de la institución? ¿cuáles consideras que podrían ser los indicadores de esa preocupación?
39. Ante la diversidad existente en el aula, ¿crees que sería necesaria la presencia de un especialista que os orientara en la acción docente?

### **Relación con las familias de los alumnos/as inmigrantes**

40. ¿Qué tipo de relación se mantiene con las familias de los/as alumnos/as? ¿y con las de los alumnos/as inmigrantes?
41. En el caso de no dominar el castellano ¿de qué forma se establece el contacto y se mantiene la comunicación?
42. ¿Qué tipo de temas se tratan?, ¿consideras que la preocupación por la evolución académica de sus hijos es distinta a la de las familias autóctonas?

### **Desarrollo de la función tutorial individualizada**

43. Como parte de la acción tutorial que desarrollas, ¿tienes entrevistas individuales con los/as alumnos/as? ¿con qué frecuencia? ¿dónde se realizan? ¿de quién surge la demanda del encuentro? ¿participan en alguna ocasión los padres?

44. ¿Cuáles son los temas más habituales que se tratan en estos contactos? ¿existen diferencias en función del origen cultural de los/as alumnos/as?
45. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que te encuentras en el (o para) el desarrollo de estos contactos?

### **Valoración global**

46. Para finalizar, ¿consideras que existe algún aspecto relevante, positivo o negativo, que influye en el desarrollo de vuestra actividad docente en el tratamiento de la diversidad que no haya sido abordado en alguna de las cuestiones planteadas con anterioridad? ¿cómo valorarías el trabajo que desde el centro se realiza?