

Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes

Benito LEÓN DEL BARCO
Elena FELIPE CASTAÑO
Teresa GÓMEZ CARROZA
Margarita GOZALO DELGADO
Carlos LATAS PÉREZ
Universidad de Extremadura

Resumen

La nueva realidad educativa de nuestros centros precisa tomar conciencia de la presencia de distintas culturas y requiere cuidar de forma especial la dimensión socio-afectiva de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. El objetivo de este trabajo es estudiar y analizar a fondo las necesidades educativas que presentan y demandan los alumnos inmigrantes magrebíes de nuestra comunidad con el objeto de mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2003), los resultados académicos de los alumnos inmigrantes magrebíes son inferiores a los del autóctono, por eso nos hemos centrado en el análisis de dos factores claves, el autoconcepto y la sociabilidad. Hemos encontrado diferencias significativas en las variables *Autoconcepto social*, *Consideración hacia los demás*, *Retraimiento social* y *Ansiedad social / timidez*. Nuestros datos evidencian en los alumnos inmigrantes unas interacciones sociales escasas y un nivel de integración menor. Los alumnos inmigrantes se perciben con dificultades para conseguir y mantener amigos, se sienten aislados y tímidos lo que explica una menor sensibilidad social y preocupación por los demás.

Palabras clave: sociabilidad, autoconcepto, inmigrantes, alumnos.

Abstract

The new educative reality of our centers needs to become aware from the presence different cultures and requires to take care of special form the social-affective dimension of the students pertaining to minority groups. The objective of this work is to study and to analyze thorough the educative necessities that they present and they demand the students magrebíes immigrants of our community with the intention of improving the attention to the diversity in the educative centers. According to the Report of the Defender of the

Dirección de los autores: Facultad de Formación del Profesorado. Campus Universitario. Avda. de la Universidad s/n. 10071 Cáceres. *Correo electrónico:* bleon@unex.es

Recibido: abril 2006. *Aceptado:* julio 2006.

Town (2003), the academic results of the students magrebíes immigrants are inferior to those of the native one, for that reason we have been centered in the analysis of two key factors, self-concept and the sociability. We have found significant differences in the variables "Social self-concept", "Consideration towards the others", "Social retirement" and "Social anxiety/timidity". Our data demonstrate in the students immigrants little social interactions and a level of smaller integration. The students immigrants perceive themselves with difficulties to obtain and to maintain friends, they feel isolated and timid what explains a smaller social sensitivity and preoccupation by the others.

Key words: Sociability, Self-concept, Immigrants, Students.

Hoy en día son más de dos millones y medio de inmigrantes los que tiene nuestro país y, según un estudio elaborado por la Fundación de las Cajas de Ahorros (Funcas, 2003) en poco más de diez años se pasará a un total de 11 millones, lo que supondrá que uno de cada cuatro residentes sea inmigrante.

El informe del 2003 titulado "*La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*", presentado por el Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF-España destaca el aumento considerable en nuestras aulas de alumnos inmigrantes. Si en el año 1998 había unos 60.000 alumnos no autóctonos, en el momento de realizar los trabajos de campo en el 2001, se había pasado a 123.948 alumnos. En el curso 2004-2005 son, aproximadamente, unos 400.000 los alumnos inmigrantes matriculados en colegios e institutos españoles. Más de un 6% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como Madrid, Baleares, Navarra, la Rioja, Murcia, Canarias, Valencia, Cataluña y Aragón.

En nuestra Comunidad en el curso pasado 2004-2005, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, hubo un 2.3% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 2.3% en Primaria y un 1.6% en ESO. El 53% del total de alumnos inmigrantes procede de África, principalmente

Marruecos. En la zona de Campo Arañuelo donde hemos ubicado nuestro estudio, la mayor parte de la población inmigrante es marroquí, proceden de Oujda, provincia del noreste de Marruecos, limítrofe con Argelia, una de las más desfavorecidas en un país con una renta 12 veces inferior a la española. No es de extrañar, que un alto porcentaje de los inmigrantes marroquíes sea analfabeto en su propia lengua. Los primeros marroquíes llegaron en la década de los ochenta, posteriormente, con las reagrupaciones familiares, los niños empezaron a llenar las aulas. Estos niños constituyen hoy el 80% del total de alumnos inmigrantes en la región del Campo Arañuelo.

En los últimos años se ha incrementado la desigualdad de los alumnos extranjeros con respecto a los autóctonos, especialmente con los alumnos de origen africano magrebí, que en los últimos años han aumentado en un 90% su presencia en los centros públicos. Estos alumnos son los que presentan mayores problemas de adaptación. Diferentes estudios españoles (Rodríguez, Romero, Luque y Rocío, 2002; Siguan, 1998; Díaz-Aguado y Baraja 1993; Baraja, 1992) demuestran como los alumnos inmigrantes presentan problemas de adaptación social, un peor status social, bajo autoconcepto y por tanto un bajo rendimiento académico. Se precisan medidas educativas que compensen la desigualdad en la que los alumnos inmigrantes se encuentran, pero

entendiendo esa desigualdad no como un problema sino como un reto.

Después de los recientes acontecimientos en París, donde una oleada de violencia callejera ha incendiado material y simbólicamente el modelo de integración que Francia pensaba haber consolidado en 30 años de experiencia con la inmigración magrebí, hoy es más urgente que nunca educar en la tolerancia y se hace necesario aplicar sistemas pedagógicos y recursos adecuados. Compartimos la idea de Díaz-Aguado (2003) de que nuestra sociedad vive cambios muy rápidos e intensos que necesitan de innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a luchar contra la exclusión, favorecer la integración y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos. Como afirma Segura (2003), se requiere dar una respuesta urgente y efectiva, desde diversas áreas de la Psicología, para alcanzar formas reales de integración de la población inmigrante.

No es fácil definir el autoconcepto, existen muchos términos como *conciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, autoestima...* Algunos autores prefieren utilizarlos como sinónimos (Fleming y Courtney, 1984 y Gecas, 1982) otros prefieren diferenciarlos, especialmente el autoconcepto de la autoestima (Watkins y Dhawan, 1989). El autoconcepto se refiere a los aspectos cognitivos o descriptivos de uno mismo y la autoestima englobaría los aspectos evaluativos/afectivos. Para Shavelson y Bolus (1982) el autoconcepto es el conjunto de percepciones personales formadas por la experiencia, con las interpretaciones del entorno y las evaluaciones de otras personas significativas.

Durante muchos años se ha considerado que el único factor que influía en el rendimiento académico era la inteligencia. Hoy sabemos que influyen otros factores como

la personalidad, la clase social o los estilos cognitivos. Existe evidencia empírica que demuestra la importancia que tiene el autoconcepto en el rendimiento del alumno. Algunas revisiones como las de Byrne (1984) y los estudios de Byrne y Shavelson (1986) ponen de manifiesto la relación entre autoconcepto académico y rendimiento, estando altamente correlacionado el rendimiento académico en áreas específicas con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas. Existe, también, una fuerte relación positiva entre el rendimiento y variables de autoconcepto como la autoestima (Rogers, 1987; García-Bacete y Musitu, 1993). Son, también, muchas las investigaciones que han confirmado que los niños con alto autoconcepto tienen muchas conductas sociales positivas (Calvo, González y Martorell, 2001; Billings, 1997; Rigby y Slee, 1993). Un reciente estudio de Pérez y Garaigordobil (2004) evidencia que los niños de 6 años con alto autoconcepto muestran pocas conductas de retraimiento y de ansiedad en la interacción social, de aislamiento y de timidez.

Es innegable, por tanto, el hecho de que la escuela no puede ser ajena al desarrollo de adecuados autoconceptos. Para González (1994) existirían dos razones que justifican el interés por la mejora de autoconcepto en el ámbito escolar. Por un lado, el autoconcepto constituye en sí mismo una meta u objetivo educativo dentro del desarrollo afectivo y por otro lado, el autoconcepto es un factor crítico que influye en el aprendizaje y rendimiento del alumno. Analizar el autoconcepto de los alumnos inmigrantes nos parece vital para mejorar sus expectativas de desarrollo académico.

La sociabilidad es, para Shaffer (2002), un término que describe la disposición de un niño a abordar interacciones sociales con

otros y buscar su atención o aprobación. En la escuela, al igual que en otros ámbitos, el joven prefiere el contacto con sus iguales a relacionarse con personas de otras generaciones. En la adolescencia existe una identificación total con el grupo y, por tanto, la integración de los adolescentes y jóvenes inmigrantes va a depender ante todo de las actitudes de rechazo. Para Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) el alumno inmigrante debe alcanzar objetivos académicos, pero también objetivos sociales. El ser popular, la consideración hacia los demás, el autocontrol en las relaciones sociales, la adquisición de habilidades sociales que eviten el retraimiento social y la timidez, un buen comportamiento en clase son ejemplos de logros sociales que el alumno inmigrante debe conseguir con el objeto de favorecer su inclusión y evitar la inadaptación social.

Las relaciones sociales adecuadas con los compañeros constituyen una de las mejores oportunidades para el desarrollo de la competencia social y fuente de apoyo emocional. Investigaciones de las últimas décadas demuestran claramente que las relaciones entre los alumnos influyen de forma decisiva sobre aspectos como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización del punto de vista, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general (Johnson, 1981). Por el contrario, unas relaciones de rechazo son la causa de estrés y de problemas de inadaptación social.

La nueva realidad educativa de nuestros centros precisa tomar conciencia de la presencia de distintas culturas y adoptar medidas de carácter organizativo y curricular, pero, también, requiere cuidar de forma

especial la dimensión socio-afectiva de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, prestando atención al desarrollo de un autoconcepto personal y social que les dé seguridad y les impulse a aprender y a desarrollarse en el seno de una sociedad multicultural, abierta a la participación de todos. El objetivo de este trabajo es estudiar y analizar a fondo las necesidades educativas que presentan y demandan los alumnos inmigrantes magrebíes de nuestra comunidad, con el objeto de mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos. Un conocimiento preciso y detallado de este alumnado resulta imprescindible para adoptar las decisiones correspondientes. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2003), los resultados académicos de los alumnos inmigrantes magrebíes son inferiores a los del autóctono, por eso nos hemos centrado en el análisis de dos factores claves, el autoconcepto y la sociabilidad. Para Clemente, Albiñana y Doménech (1999) la desadaptación escolar, tanto social como académica está relacionada con el rendimiento escolar.

Método

Muestra

La muestra elegida proviene de centros ubicados en una zona de la provincia de Cáceres, Campo Arañuelo, donde hay un alto porcentaje de inmigrantes magrebíes que se dedican a tareas agrícolas. Al final la muestra se compuso de 218 alumnos, de edades comprendidas entre los 10 y 15 años. Autóctonos eran 126 alumnos e inmigrantes 92, esta cifra supone más del 80% de la población total alumnos inmigrantes magrebíes. En la tabla 1, podemos observar, según el sexo, el número y los porcentajes de alumnos inmigrantes y autóctonos.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos inmigrantes y autóctonos según el sexo.

Sexo de los alumnos	Origen del alumno	
	Inmigrante	Autóctono
Mujer	51 (45.1 %)	62 (54.9 %)
Varón	41 (39.0 %)	64 (61.0 %)

En la figura 1, hemos representado los porcentajes de alumnos según los cursos. El grupo más numeroso de alumnos es el de 1° de secundaria con un total de 67 alumnos, seguido de 6° de primaria con 56 alumnos. El curso con menor representación es 4° de primaria con 20 alumnos.

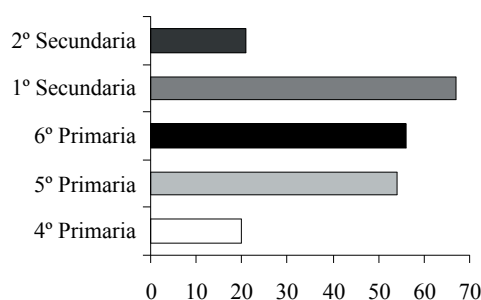


Figura 1. Porcentajes de alumnos por curso en la muestra.

Instrumentos

Hemos utilizado dos instrumentos: AFA de Musitu, García y Gutiérrez (1991) y BAS-3 de Silva y Martorell (1989).

El AFA (Autoconcepto Forma A)

Es un instrumento de 36 ítems que mide el autoconcepto según el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Para la delimitación del universo de ítems los autores seleccionaron una muestra de más de 700 escolares de EGB y

BUP, pertenecientes a colegios de diferentes niveles socio-culturales y procedentes de los ámbitos rural y urbano.

El análisis factorial efectuado por los autores confirmó la existencia de 4 factores: Autoconcepto académico que explica el 40% de la varianza, el Autoconcepto social que explica un 29%, el Autoconcepto Emocional que explica un 18% y el Autoconcepto Familiar que explica aproximadamente el 13% de la varianza.

Los resultados de todos los coeficientes aplicados (correlación entre el total par e impar, Spearman-Brown, Guttman-Rulon-, Alpha) para comprobar la consistencia interna, avalan la misma e inciden en que se trata de un mismo constructo. De igual manera, el Test-Retest aplicado a los tres y seis meses demuestran una aceptable consistencia temporal.

El BAS-3 (Batería de socialización, en formato de autoevaluación)

Se compone de 5 escalas de socialización:

1. *Consideración hacia los demás*, con 14 elementos detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados.
2. *Autocontrol en las relaciones sociales*, se compone de 14 elementos recoge una dimensión que representa en su polo positivo acatamiento de normas y reglas sociales que facilitan la convivencia y el respeto, y en el polo negativo, conducta agresivas.
3. *Retraimiento social*, con 14 elementos detecta aislamiento de los demás.
4. *Ansiedad social/timidez*, con 12 elementos en las cuales se detecta manifestaciones de ansiedad unidas a reacciones de timidez.

5. *Liderazgo*, con 12 elementos, se detecta popularidad, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

En relación a la consistencia interna se encuentra en límites muy satisfactorios (Silva y Martorell, 1989), después de someter los datos a determinados análisis factoriales se llegó a una estructura final de 65 elementos y 5 escalas que se construyeron con los elementos de más alta saturación, escalas que hemos descrito anteriormente. La estabilidad temporal, según los autores, es asimismo satisfactoria, excepto para las escalas *Consideración con los demás* y *Retraimiento social*, las cuales deben tomarse con cautela para estudios longitudinales.

Resultados

En primer lugar vamos a presentar los resultados en las variables autoconcepto y sociabilidad en la muestra de alumnos inmigrantes. En la tabla 2 podemos observar los resultados de la prueba t-Student en la

variable autoconcepto. Hemos encontrado diferencias significativas asociadas al sexo en el autoconcepto familiar, las mujeres obtienen una puntuación mayor que los varones. No hemos encontrado diferencias significativas asociadas a la edad de los alumnos inmigrantes.

Para comprobar si existían diferencias significativas en la variable sociabilidad según el sexo de los alumnos inmigrantes, sometimos los datos a la prueba t-Student. Como podemos apreciar en la tabla 3, hemos encontrado diferencias en la variable *auto-control relaciones*. Las mujeres magrebíes puntúan más alto que los chicos, lo que implican un mayor acatamiento de normas y reglas sociales que facilitan la convivencia y el respeto. Al igual que en la variable autoconcepto, no hemos encontrado diferencias significativas en la variable sociabilidad asociadas a la edad.

A continuación vamos a analizar la existencia de diferencias en la variable autoconcepto entre los alumnos inmigrantes y autóctonos. Como podemos ver en la tabla 4,

Tabla 2. Resultados de la prueba t-Student. Diferencias entre varones y mujeres inmigrantes en las puntuaciones de la variable autoconcepto.

	<i>Sexo del alumnado</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>t-Student</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<i>Autoconcepto Total</i>	Mujer	51	83.73	6.539	1.261	90	0.211
	Varón	41	81.93	7.115			
<i>Autoconcepto Académico</i>	Mujer	51	25.49	3.146	0.659	90	0.511
	Varón	41	25.05	3.248			
<i>Autoconcepto Social</i>	Mujer	51	12.53	1.932	-0.138	90	0.891
	Varón	41	12.58	1.936			
<i>Autoconcepto Emocional</i>	Mujer	51	19.10	2.394	0.421	75.1	0.675
	Varón	41	18.85	3.029			
<i>Autoconcepto Familiar</i>	Mujer	51	15.27	2.098	3.254	90	0.002*
	Varón	41	13.78	2.297			

Tabla 3. Resultados de la prueba t-Student. Diferencias entre varones y mujeres inmigrantes en las puntuaciones de la variable sociabilidad.

	<i>Sexo del alumnado</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>t-Student</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<i>Consideración con los demás</i>	Mujer	48	11.85	2.114	0.886	82	0.378
	Varón	36	11.36	2.987			
<i>Autoncontrol relaciones</i>	Mujer	49	10.59	2.071	2.396	60.7	0.020*
	Varón	36	9.25	2.852			
<i>Retraimiento social</i>	Mujer	46	3.04	2.529	-1.239	80	0.219
	Varón	36	3.72	2.374			
<i>Ansiedad social/timidez</i>	Mujer	46	5.00	2.789	1.678	83	0.097
	Varón	39	4.03	2.518			
<i>Liderazgo</i>	Mujer	47	8.04	1.933	0.217	82	0.829
	Varón	37	7.95	2.134			

Tabla 4. Resultados de la prueba t-Student. Diferencias entre alumnos inmigrantes y autóctonos en las puntuaciones de la variable autoconcepto.

	<i>Origen Alumnos</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>t-Student</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<i>Autoconcepto Total</i>	Inmigrantes	92	82.92	6.8234	-1.245	216	0.224
	Autóctonos	126	84.13	7.2821			
<i>Autoconcepto Académico</i>	Inmigrantes	92	25.29	3.1815	-1.287	213.5	0.200
	Autóctonos	126	25.91	3.9131			
<i>Autoconcepto Social</i>	Inmigrantes	92	12.55	1.9236	-2.743	216	0.007*
	Autóctonos	126	13.24	1.7363			
<i>Autoconcepto Emocional</i>	Inmigrantes	92	18.99	2.6828	2.220	216	0.027
	Autóctonos	126	18.13	2.9366			
<i>Autoconcepto Familiar</i>	Inmigrantes	92	14.61	2.3012	-3.158	164.5	0.002*
	Autóctonos	126	15.51	1.7742			

existen diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos en el autoconcepto social, y familiar. Nos llama la atención dos cuestiones, por un lado no hemos encontrado diferencias en el autoconcepto académico. Y, por otro lado, los alumnos inmigrantes puntúan más alto en autoconcepto emocional, encontrando diferencias significativas.

En la figura 2 podemos observar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos inmigrantes y autóctonos en la variable sociabilidad.

En la tabla 5 constatamos la existencia de diferencias significativas en ansiedad social, consideración hacia los demás y retraimiento social. Los alumnos inmigrantes se sentirían

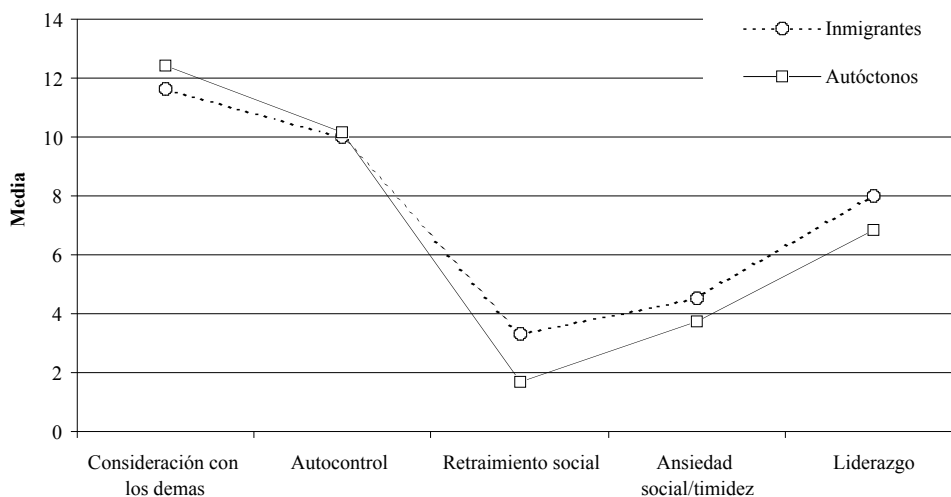


Figura 2. Puntuaciones medias en la variable sociabilidad según origen de los alumnos.

Tabla 5. Resultados de la prueba t-Student. Diferencias entre alumnos inmigrantes y autóctonos en las puntuaciones de la variable sociabilidad.

	Origen Alumnos	N	Media	Desviación típica	t-Student	gl	Sig. (bilateral)
Consideración con los demás	Inmigrantes	84	11.64	2.520	-2.406	149.9	0.017*
	Autóctonos	120	12.43	1.969			
Autoncontrol relaciones	Inmigrantes	84	10.02	2.507	-0.364	204	0.716
	Autóctonos	120	10.17	2.908			
Retraimiento social	Inmigrantes	84	3.34	2.471	5.031	147.1	0.000*
	Autóctonos	120	1.70	1.960			
Ansiedad social/timidez	Inmigrantes	84	4.55	2.697	2.140	207	0.033*
	Autóctonos	120	3.76	2.596			
Liderazgo	Inmigrantes	84	8.00	2.012	3.970	205	0.000*
	Autóctonos	120	6.82	2.154			

más aislados y tímidos lo que explica una menor sensibilidad social y preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados. Por último, y tal vez por un efecto de deseabilidad, los alumnos inmigrantes se sienten más líderes que los autóctonos.

Discusión

Con relación a las diferencias significativas encontradas a favor de las mujeres magrebíes frente a los varones en la variable *Autoconcepto familiar*, Musitu, García y Gutiérrez (1981) en un análisis diferencial

con una muestra de alumnos españoles no encuentran diferencias en función del sexo. Este hecho nos hace sospechar que esas diferencias sean debidas al trato desigual que reciben varones y mujeres en la cultura magrebí. La estructura tradicional familiar tiene carácter comunitario. Hay un cabeza de familia y sus descendientes que en el caso de los varones no se disgregan al casarse, sino que se mantienen dentro de la estructura comunitaria y continúan sometidos a la autoridad paterna. Las mujeres suelen casarse con primos. Se trata de una familia patriarcal, comunitaria y endogámica. El hombre es quién sustenta la economía doméstica, mientras que la mujer queda relegada, exclusivamente, al ámbito familiar: a las tareas propias del hogar y a la educación de los hijos.

Hemos encontrado, también, diferencias significativas a favor de las mujeres magrebíes frente a los varones en la variable *Autocontrol en las relaciones* que implica, por parte de las mujeres, una mayor interiorización de normas y reglas sociales que facilitan la convivencia y el respeto. Sin embargo Silva y Martorell (1982) aunque no encuentran diferencias significativas en la variable *Autocontrol en las relaciones*, si constatan unas mayores puntuaciones en las mujeres en una muestra de alumnos autóctonos. Parece, por tanto, que este mayor autocontrol en las relaciones sociales es independiente del origen de procedencia, tal vez las mujeres tengan una mayor sensibilidad que los hombres para los temas sociales y personales, la diferencia de educación formal e informal que reciben chicos y chicas sería una de las causas del diferente tratamiento de cuestiones de índole social.

No hemos encontrado diferencias en las variables *Autoconcepto general* y *Autoconcepto académico*. Sabemos que el

autoconcepto general no presenta incidencia significativa en los rendimientos académicos, mientras que el académico es un buen predictor de dichos rendimientos, tanto totales como específicos, aunque para estos últimos, la mejor variable predictora es el autoconcepto académico referido a cada área de conocimiento. Parece que en nuestra muestra, inmigrantes y autóctonos se perciben con idénticas posibilidades en el ámbito educativo. Este hecho es positivo porque habría que buscar las causas de un menor rendimiento de los alumnos inmigrantes en otras variables, tal vez como apunta Díaz-Aguado (1996) en un menor status social, falta de motivación, y dificultades idiomáticas. A estas variables añadimos el apoyo familiar, hemos encontrado diferencias significativas en el *Autoconcepto familiar* a favor de los alumnos autóctonos. No debemos olvidar que los padres de estos niños inmigrantes proceden de Oujda, provincia del noreste de Marruecos, una de las más desfavorecidas, no es de extrañar que un alto porcentaje de los inmigrantes marroquíes sea analfabeto en su propia lengua y ofrezcan escaso apoyo a sus hijos en tareas escolares. Gutiérrez (1989) encontró una relación positiva con significación muy alta (p menor 0.001) entre el apoyo y afecto de los padres y el *Autoconcepto familiar* en una muestra de alumnos autóctonos. En investigaciones sucesivas habría que evaluar en ambas muestras los autoconceptos académicos en áreas específicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, etc.).

Nos llama la atención la existencia de diferencias significativas en la variable *Autoconcepto emocional*: los alumnos inmigrantes puntúan más alto, controlan mejor el nerviosismo, el miedo y las preocupaciones. ¿Diferencias culturales? o consecuencia de la fuerza vital y la constante tensión que les

hace resistir, pacientemente, a las consecuencias que tiene el traslado de un país a otro, el cambio de idioma, de costumbres, de cultura... Se trata, sin duda, de un tema interesante, habría que seguir investigando para aclarar esta cuestión con diferentes colectivos de inmigrantes. ¿Existiría este mayor *autoconcepto emocional* en otros colectivos de inmigrantes no marroquíes? Verkuyten (2003), en un estudio con 1070 adolescentes inmigrantes en Holanda, de los cuáles 460 eran marroquíes y 610 turcos de edades comprendidas entre 10 y 13 años, encontró que el grupo de adolescentes marroquíes tenían una autoestima positiva más alta y una más baja autoestima negativa que los adolescentes inmigrantes turcos. Asimismo, el grupo marroquí se identificó más fuerte con su grupo étnico.

Hemos encontrado diferencias significativas en las variables *Autoconcepto social*, *Consideración hacia los demás*, *Retraimiento social* y *Ansiedad social/timidez*. Nuestros datos evidencian en los alumnos inmigrantes unas interacciones sociales escasas y un nivel de integración menor. Los alumnos inmigrantes se perciben con dificultades para conseguir y mantener amigos, se sienten aislados y tímidos, lo que explica una menor sensibilidad social y preocupación por los demás. Este aislamiento y encerrarse en su propio grupo de los alumnos marroquíes, puede ser un mecanismo de defensa ante el rechazo que perciben en sus compañeros del grupo mayoritario. Mecanismo que según Díaz-Aguado (1996) se da en contextos interétnicos en los grupos minoritarios. En general, nuestros resultados van en la línea de los obtenidos por Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) con una muestra de 61 alumnos inmigrantes y 24 autóctonos con edades comprendidas entre los 8 y 13 años. Sin embargo, al igual que sus resultados,

los nuestros también son diferentes a los encontrados por Siguan (1998) en cuatro centros de la Comunidad de Madrid y cuatro centros educativos de Cataluña, donde los alumnos inmigrantes mostraban una plena y satisfactoria integración en la escuela y en la relación con sus compañeros.

En cuanto al liderazgo nos llama la atención que los alumnos inmigrantes obtengan mejores puntuaciones que los autóctonos. Los inmigrantes tienen más confianza en sí mismo, espíritu de servicio, iniciativa y se sienten populares. Nuestros datos concuerdan con el trabajo de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1994), sobre la integración escolar de los alumnos inmigrantes, llevado a cabo en siete colegios públicos de Madrid en el año 1993. En dicha investigación, utilizando técnicas sociométricas, se pone de manifiesto que los adolescentes marroquíes son más elegidos por los alumnos extranjeros que los españoles para las actividades de ocio y tiempo libre. Según dicho trabajo, aunque el estatus social de los alumnos marroquíes es medio, presentan un alto nivel de liderazgo y son más populares entre los compañeros extranjeros que entre los españoles. Sin embargo, en un estudio de Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) se constata, en cuanto al liderazgo, diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos. Hemos utilizado la misma Batería de socialización, nosotros en formato de autoevaluación y ellos en formato para profesores. Si duda alguna, el tema del liderazgo y la popularidad es una cuestión que en próximos estudios habría que analizar y aclarar.

Los resultados de nuestro estudio manifiestan en la muestra de alumnos inmigrantes, problemas de adaptación social, de competencias sociales y, por tanto, de inclusión social. La institución escolar no puede permanecer impasible y debe responder a

las necesidades educativas de los alumnos que provienen de otras culturas y países. Se trata de la inclusión de los inmigrantes, los cuales se sitúan en situación de desventaja con respecto a sus compañeros. La *educación intercultural* se impone como una necesidad para atender a cualquier población diversa en culturas, religiones y costumbres. Según el Preámbulo Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación:

En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficiarios del sistema.

Para conseguir en el aula un clima relacional que favorezca las relaciones sociales, la confianza mutua, la aceptación, el respeto y evitemos la sensación de aislamiento y timidez de los alumnos inmigrantes, nos inclinamos por metodologías de enfoque socioafectivo y de estilo cooperativo. Como afirman Pérez y Garaigordobil (2004) la interacción entre iguales y en concreto, una dinámica socio-afectiva positiva en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo a los procesos de socialización, sino también los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional. El enfoque socioafectivo contribuye a la adquisición de competencias sociales, ya que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilida-

des sociales de los alumnos. Con relación al estilo cooperativo, Allport (1962) señala que la convivencia de diversos grupos raciales en un mismo lugar, por ejemplo el aula, es compleja y potencialmente conflictiva. Solamente habrá un cambio favorable en las actitudes y en la atracción interpersonal, si el contacto entre miembros de grupos distintos estimula la interdependencia, la cooperación, la relación igualitaria entre ellos y el conocimiento de detalles sobre los miembros del *otro grupo*. Parece ser que las técnicas de aprendizaje cooperativo cumplen con estas condiciones y sería una metodología esencial para mejorar las relaciones interétnicas en el ámbito educativo. La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se han centrado por un lado, en la comparación de situaciones cooperativas, competitivas e individualistas y, por otro lado, en analizar los efectos de las aplicaciones del aprendizaje cooperativo sobre variables académicas, afectivas y sociales (León, Gozalo y Vicente, 2004). Las investigaciones realizadas, desde hace casi tres décadas, sobre los efectos del aprendizaje cooperativo, han encontrado consistentemente que éstas técnicas mejoran las relaciones humanas en grupos heterogéneos debido a diferencias interétnicas. (Devries y Edwards, 1974; Slavin, 1978 y Slavin y Cooper, 1999).

Referencias

- Allport, G.W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires (edición original, 1954).
- Baraja, A. (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.

- Billings, J.M. (1997). The relationship of intelligence with self-concept, social skills, school achievement and academic performance for gifted and non-gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 58-60a, 1992.
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Clemente, A., Albiñana, P. y Doménech, F. (1999). Escala de valoración del profesor I-S. *Anales de Psicología*, 15, 233-238.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Devries, D.L y Edwards, K.J. (1974). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 4, 307-318.
- 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*. Madrid: Cide.
- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. y Royo, P. (1994). *Educación intercultural y enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fundación de las Cajas de Ahorro (2003). *Inmigración en España. Papeles de Economía Española*, 98.
- García-Bacete, F.J. y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de la EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 5, 31-42.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- González, M.C. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: Eunsa.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Johnson, D.W. (1981). Social Psychology. En F.M Farley y M.J. Gordon (Eds.), *Psychology and Education. The state of the union* (págs. 256-297). Berkeley, California: McCutchan.
- León, B., Gozalo, M. y Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22, 61-74.
- LEY 9/1999, de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1981). *La integración del rechazado escolar*. Madrid: INCIE, MEC.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA, Autoconcepto (Forma A)*. Madrid: TEA.
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2004). Socialización y personalidad a los seis años. *Apuntes de Psicología*, 22, 153-169.

- Rigby, K. y Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42
- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la Educación*. Madrid: Visor- Aprendizaje.
- Segura, A. (2003). "No rechaces un té a la menta, es símbolo de hospitalidad". El acercamiento a la inmigración desde la Psicología. *Apuntes de Psicología*, 21, 361-375.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: International Thomson Editores.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *BAS-3, Batería de socialización (Autoinforme)*. Madrid: TEA.
- Slavin, R.E. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- Slavin, R.E. y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Trianes, V., De la Morena, M.L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Verkuyten, M. (2003). Positive and negative self-esteem among ethnic minority early adolescents: social and cultural sources and threats. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 267-277.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 555-562.

