

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación**



**CLIMA SOCIAL Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN
ESTUDIANTES INMIGRANTES: UNA PROPUESTA
INTERCULTURAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Adriana Jeannette Márquez Martínez

Bajo la dirección de la doctora

Inmaculada Isabel Asensio Muñoz

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2501-5

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL
PROFESORADO



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN
EDUCATIVA
(MIDE)**

TESIS DOCTORAL

**“CLIMA SOCIAL Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN
ESTUDIANTES INMIGRANTES: UNA PROPUESTA
INTERCULTURAL”**

Doctoranda: Adriana Jeannette Márquez Martínez
Directora de la Tesis: Dra. Inmaculada Isabel Asensio Muñoz

Madrid, Noviembre 2004

| TESIS DOCTORAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------|
| CLIMA SOCIAL Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ESTUDIANTES INMIGRANTES: UNA PROPUESTA INTERCULTURAL | | Pág. |
| INTRODUCCIÓN | | 1 |
| Propósitos del estudio..... | | 4 |
| Estructura del trabajo..... | | 7 |
| Características de la muestra..... | | 8 |
| CAPÍTULO I: Educación en el siglo XXI y Multiculturalidad. | | 11 |
| Estado de la cuestión | | 12 |
| Contexto social de la inmigración..... | | 15 |
| Contexto social de la inmigración en España..... | | 18 |
| Presencia de inmigrantes en las escuelas..... | | 20 |
| Multicultura, Intercultura y su impacto educativo..... | | 21 |
| Principales enfoques para abordar la integración del inmigrante..... | | 23 |
| Estudio empírico | | 45 |
| Población, muestra y muestreo..... | | 45 |
| Distribución de la muestra..... | | 48 |
| Aplicación del cuestionario..... | | 48 |
| Análisis descriptivo de la población estudiada..... | | 49 |
| A modo de conclusión..... | | 61 |
| CAPÍTULO II: Identidad, Adolescencia e Identidad Cultural. | | 63 |
| Estado de la cuestión | | 64 |
| Sentido de la Identidad..... | | 64 |
| Relación concepto de identidad e inmigración | | 69 |
| La adolescencia como etapa evolutiva..... | | 70 |
| Identidad cultural..... | | 74 |
| Modelos que expresan los componentes de identidad cultural | | 79 |
| Dimensiones de identidad Cultural..... | | 87 |
| Estudio empírico | | 90 |
| Estudio descriptivo del sentido y pertenencia cultural..... | | 91 |
| Influencia del curso escolar en las variables de identidad..... | | 97 |
| Influencia del tipo de centro en las variables identidad..... | | 97 |
| Influencia del tipo de estudiante en las variables de identidad..... | | 98 |
| Influencia del tipo de familia en las variables de identidad | | 102 |
| A modo de conclusión..... | | 103 |
| CAPÍTULO III: Clima social. | | 104 |
| Estado de la cuestión | | 105 |
| Etiología del clima..... | | 110 |
| Definiciones del clima..... | | 113 |
| Tipos de clima..... | | 117 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Clima organizacional | 117 |
| Clima Educativo..... | 119 |
| Clima Social..... | 122 |
| Modelo de clima Social..... | 123 |
| Clima Familiar | 127 |
| Clima del aula | 128 |
| Factores del clima en el aula | 130 |
| Estudio empírico | 131 |
| Operativización de las variables..... | 131 |
| Clima Familiar..... | 132 |
| Clima Aula..... | 133 |
| Datos descriptivos clima familiar..... | 135 |
| Datos descriptivos clima del aula..... | 144 |
| A modo de conclusión..... | 155 |
| CAPÍTULO IV: Autoeficacia percibida. | 157 |
| Estado de la cuestión | 158 |
| Autoeficacia percibida..... | 160 |
| Fuentes de formación de la autoeficacia..... | 162 |
| Procesos reguladores de las creencias..... | 171 |
| Cultura y autoeficacia..... | 180 |
| Dimensiones de la autoeficacia percibida..... | 189 |
| Estatus académico..... | 190 |
| Estudio empírico | 202 |
| Análisis descriptivo..... | 203 |
| Relación entre el tipo de estudiantes y centro con Autoeficacia.. | 212 |
| Influencia tipo de estudiante en las variables de estatus | 214 |
| Influencia del tiempo en España en variables de estatus | 215 |
| Relaciones variables de autoeficacia e identidad..... | 217 |
| Relaciones variables de estatus e identidad..... | 217 |
| A modo de conclusión..... | 220 |
| CAPÍTULO V: Conclusiones: Especificación de un modelo causal y propuesta de intervención intercultural. | 224 |
| Síntesis de los principales resultados de la investigación empírica y especificación de un modelo causal | 227 |
| Propuesta de intervención | 257 |
| Conclusiones | 271 |
| Prospectiva de Investigación | 273 |
| BIBLIOGRAFÍA | 277 |

| | |
|---------------------------------------------------------|-----|
| ANEXOS | 313 |
| Anexo I Cuestionario | 314 |
| Anexo II Hoja de control del trabajo de campo | 322 |
| Anexo III Cuestionario para validación de expertos..... | 324 |

INTRODUCCIÓN

El colectivo de inmigrantes cada vez es mayor en España, y es su capital, Madrid, una de las ciudades más elegidas por los extranjeros que han decidido dejar su país y aventurarse a desarrollar su proyecto de vida en un lugar que parece ofrecer más oportunidades. Sin embargo, la convivencia de personas y grupos procedentes de diferentes culturas, etnias, religiones... lleva a situaciones que, sin ser nuevas -porque las migraciones forman parte de la Historia de la Humanidad- pueden ser fuentes de nuevas posibilidades de enriquecimiento cultural y de apertura de pensamientos pero también pueden ser los orígenes de nuevos conflictos sociales.

Esta situación se vive especialmente en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid, que deben atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes españoles e inmigrantes, desconociendo en muchos casos, el nivel académico de partida de estos últimos y hasta su idioma. La situación en Primaria es interesante para la investigación educativa. Pero, en este trabajo, hemos optado por centrarnos en Secundaria, como periodo crítico en el que el joven inmigrante, que debe afrontar un cambio de contexto y cultural, también se encuentra con sus procesos propios de la evolución y maduración psicológica que supone la transición a la vida adulta.

Con esta investigación se pretende contribuir a esclarecer algunas de las características de la población de adolescentes Inmigrantes o españoles de origen inmigrante escolarizada en centros madrileños, ya que consideramos que sólo conociendo la situación real podremos hacer una evaluación correcta de las necesidades que ayude a los centros y profesores a realizar su trabajo de manera más funcional, eficaz y eficiente en un marco de educación en y para la diversidad. Es verdad que el trabajo de los profesores nunca ha sido fácil, pero se dificulta aún más cuando tiene que atender a la diversidad cultural y conseguir que cada estudiante alcance el máximo nivel posible de rendimiento académico. Y decimos "cada estudiante", inmigrante o no, porque la atención a la diversidad no significa disminuir los niveles de exigencia, sino adaptar la intervención educativa a las necesidades específicas de cada alumno, de manera que todos tengan posibilidades reales de alcanzar objetivos de diferentes niveles, según las condiciones de partida y los momentos educativos en los que nos situemos.

La educación en la diversidad plantea tareas, problemas y dificultades concretas a los que debe responder, tales como la evaluación del rendimiento previo, el tipo de agrupamiento, el ajuste del ritmo de enseñanza-aprendizaje, el diseño de programas, actividades, recursos y materiales adaptados a diferentes tipos de estudiantes... Pero también a veces intervienen factores ideológicos, estereotipos, falsas creencias o prejuicios que pueden llevar a que el trabajo del profesor no sea del todo efectivo. Nuestra modesta contribución va en esta línea. Nos interesa desvincular la ecuación "inmigración igual a bajo rendimiento", en lo que esta unión tenga de prejuicio, y sentar las bases para que los grupos de jóvenes inmigrantes que presentan déficit en su rendimiento puedan llegar a salvar esta situación, desde un conocimiento de su situación de partida real.

Se nota una tendencia a identificar la multiculturalidad con el bajo rendimiento y, por ende, con el deterioro de la calidad del sistema educativo. Sin embargo, consideramos que esta identificación peca de exceso de simplicidad a la hora de plantear el problema. Los inmigrantes tienen unas características personales, de desarraigo cultural, relacionadas con la situación que les ha tocado vivir, que les lleva a tener unas necesidades humanas posiblemente diferentes a las de los estudiantes españoles. El rendimiento académico puede ser una consecuencia más de un cúmulo de factores socioeconómicos y culturales muy específicos de la condición de "inmigrante". Pero no olvidemos que también algunos jóvenes españoles tienen bajo rendimiento académico, comprensible posiblemente a partir de características socioeconómicas parecidas a las que caracterizan a los adolescentes inmigrantes tales como: condiciones inadecuadas de las viviendas, clima familiar poco estimulante, bajos recursos económicos, sentimientos negativos de autoeficacia...

Así pues, y como tendremos ocasión de exponer más detenidamente en el desarrollo del trabajo, el rendimiento académico, definido operativamente en nuestro estudio como "estatus académico", entendemos que es una variable producto de la historia académica

del alumno y que se explica por la influencia de muchos factores. Sin embargo, es muy común atribuir el alto o bajo rendimiento únicamente a la capacidad o al esfuerzo. Como profesores, partimos muchas veces de esta simplificación, sin ahondar en el hecho de que el rendimiento académico además se relaciona enormemente con variables como el autoconcepto o nivel de aspiraciones, entre otras, y que sobre esas variables podemos incidir más de lo que creemos, simplemente graduando la dificultad de las tareas, adaptando las actividades a los niveles de partida o simplemente confiando en las posibilidades de nuestros estudiantes y transmitiéndoles esa confianza, incidiendo en su "autoeficacia percibida".

La situación se complica si tenemos en cuenta que, a su vez, los logros escolares retroalimentan el nivel de aspiraciones, el autoconcepto académico y la motivación para el estudio que son a su vez producto de la autoeficacia percibida. En un intento de simplificar el proceso, podríamos decir que cada estudiante crea su propia imagen de rendimiento (estatus académico percibido) como estudiante a partir de su experiencia previa y del contexto en que se desenvuelve. Hemos llamado "estatus académico" al nivel de rendimiento del que informan los propios estudiantes en un autoinforme que hemos elaborado "ad hoc". Los resultados académicos muy posiblemente serán consecuencia de esta imagen, así como de la autoeficacia académica percibida, que se define como la propia creencia del estudiante acerca de los logros que podrá conseguir en su año escolar. Estas dos variables, el estatus y la autoeficacia, se ven a su vez afectadas por el clima social medido como clima familiar y el clima del aula

Hay una línea abierta y muy fecunda, gracias al desarrollo de modelos de análisis multivariante que nos permiten estudiar conjuntamente las interrelaciones entre variables influyentes y variables efecto (modelos estructurales) y entre variables complejas y sus indicadores empíricos (modelos de medida). Como objetivo de esta investigación, aspiramos a especificar un modelo causal y una propuesta de programa intercultural con adolescentes inmigrantes a partir de relaciones propuestas en nuestro modelo. Para estos fines nos embarcamos a explorar distintas variables que consideramos son

factores influyentes en la conformación de la personalidad y conducta del joven inmigrante tales como el contexto y clima social a que pertenece, su sentimiento de identidad hacia sus orígenes culturales y hacia la sociedad de acogida y la percepción de su autoeficacia y estatus académico. Queremos establecer diferencias entre los distintos grupos de estudiantes, inmigrantes y españoles y entre los mismos inmigrantes considerando como variable importante de clasificación el tiempo en contacto con la cultura nativa. A partir de estos factores pretendemos llegar a comprender mejor la variabilidad en rendimiento académico de los jóvenes inmigrantes y el clima de las aulas donde hay escolarizados alumnos de procedencia extranjera.

En resumen, con el presente trabajo afrontamos el estudio de las relaciones entre el "clima social", familiar y de aula, la percepción de la autoeficacia de los jóvenes y su "estatus académico". En el planteamiento del estudio empírico consideramos diferentes variables contextuales socio-familiares y de "identidad cultural". Con los resultados del estudio exploratorio tendremos apoyo empírico para la especificación de un modelo explicativo que sirva de base para la propuesta de un modelo de educación intercultural.

Propósitos del estudio:

El trabajo se centra en una población muy específica: los adolescentes inmigrantes y de origen inmigrante que hacen Secundaria Obligatoria en Madrid. La muestra utilizada para el estudio empírico está compuesta de 366 inmigrantes, de diferentes procedencias y con distinto tiempo de estancia en España, y 577 españoles, que, en algunos análisis se utilizan como grupo de control. La muestra fue extraída de diferentes centros de secundaria de la Comunidad de Madrid que se describirán con más detalle en la parte empírica del capítulo primero. En esta población se pretendió:

Objetivos Generales

1. Estudiar semejanzas y diferencias entre inmigrantes y nativos en las variables objeto de estudio.
2. Describir y establecer relaciones entre las distintas variables (identidad, clima social, autoeficacia y status académico) como condicionantes del aprovechamiento escolar entendido como estatus académico y de la formación de la autoeficacia en el estudiante.
3. Proponer un modelo de relaciones causales que pueda llegar a servir como base para la intervención educativa adaptada a las características diferenciales de estos grupos.

Objetivos específicos

1. Describir la identidad, el clima social, la autoeficacia percibida y el estatus académico en los estudiantes adolescentes de la muestra obtenida en los distintos centros.
2. Establecer diferencias entre los distintos tipos de inmigrantes en identidad, estatus académico y autoeficacia académica, considerando el tiempo de estancia en Madrid.
3. Establecer diferencias entre la población adolescente de estudiantes españoles (nativos) y la población de tipos de inmigrantes tanto en su percepción de clima como en autoeficacia académica y estatus académico.
4. Establecer relaciones entre identidad cultural, clima social (familia y aula), autoeficacia y el estatus académico de los estudiantes.
5. Especificar un modelo de relaciones causales entre las distintas variables trabajadas.
6. Proponer un modelo de programa de integración intercultural para la educación secundaria tomando como base las relaciones teóricas planteadas.

En consecuencia, esta investigación pretende, como investigación aplicada, aportar información que se traduzca en una práctica educativa de mejora a la calidad del sistema en el contexto de

atención a la diversidad. Pero se inscribe dentro de una línea de investigación más amplia cuyo fin último es una contribución al saber pedagógico en el esclarecimiento de los factores que conforman un modelo rendimiento escolar y desarrollo humano integral. Consideramos que este estudio es interesante ya que contribuye a aportar evidencias y datos que propicien la intervención educativa dentro de una perspectiva educativa de atención a la diversidad en el aula.

Por otra parte, consideramos que este trabajo tiene una proyección no sólo educativa, sino también social enmarcada dentro de la psicología social. Es previsible que la población de inmigrantes en general, pero sobre todo, la de inmigrantes que llamamos "de segunda generación" y españoles de origen inmigrante en particular, vaya creciendo y con ello se pueden llegar a producir, entre otras, las siguientes situaciones: 1) que los inmigrantes ya nacionalizados españoles o los nacidos en España de origen inmigrante se integren en la cultura española y se sientan identificados con el proyecto del país que les acoge, y, por tanto, desarrollen un sentido de pertenencia a España y a su proyecto como nación y como patria; o 2) que no sea así, lo que puede suponer un problema social importante a medio o largo plazo, ya que pueden acumularse odios y rencores por falta de un sentido de arraigo y pertenencia, fuente de conflictos y enfrentamientos entre los diversos colectivos culturales.

Estas razones nos han llevado a incluir, entre todas las variables que se derivan del estado de la cuestión, una que consideramos de especial relevancia en el contexto que nos ocupa: el sentido de "identidad cultural" de la población inmigrante. Pérez Juste (2004) plantea lo plantea así: "la construcción de la paz se convierte así en un objetivo educativo prioritario, de enorme magnitud, al incluir una gran cantidad de metas, todas ellas de gran entidad y potencialidad formativa. En efecto: una cultura de paz no es sino el fruto de valores morales de la mayor importancia, como son los de justicia, solidaridad, libertad o igualdad, superados todos ellos por el de "fraternidad universal", que los resume al reconocer al otro idéntica consideración que a uno mismo". Estas palabras están expuestas dentro del marco del Congreso de la Sociedad Española de

Pedagogía, dedicado al tema de “La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e identidad” celebrado en Valencia. Nos parece oportuno no perder de vista que, considerando el peso que tiene la escuela en la formación de las personas, un enfoque intercultural puede tener enormes y beneficiosas consecuencias sociales.

Estructura del trabajo:

En consonancia con lo argumentado hasta este momento, el trabajo se ha estructurado en torno a cinco capítulos que versan sobre los siguientes temas:

- 1) el contexto que enmarca el trabajo: la inmigración como fenómeno social, político y económico y global, que afecta al sistema educativo. Lo hemos titulado “Multicultura en el siglo XXI”;
- 2) el estudio de la variable "identidad cultural" del colectivo inmigrante que constituye la muestra de la investigación;
- 3) la percepción del "clima social", familiar y de aula, en aulas interculturales, constituidas por estudiantes inmigrantes de distinta procedencia y por estudiantes españoles y en las que el grupo mayoritario puede ser uno u otro;
- 4) el sentido de “autoeficacia percibida” por los propios estudiantes y su percepción del “estatus académico”,
- 5) las conclusiones del trabajo donde hacemos el aporte de especificación de un modelo teórico relacional entre las variables estudiadas y la propuesta de un modelo de intervención intercultural a partir de las relaciones causales establecidas. En este capítulo también se incluye la prospectiva de investigación.

El trabajo se ha organizado de manera que en cada capítulo, tras la presentación del marco teórico (estado de la cuestión), se comentan los resultados del estudio empírico en ese punto concreto. De este modo cada capítulo comprende los elementos teóricos y empíricos

necesarios para que la discusión e interpretación de los resultados resulte más ágil. Es al final de la Tesis cuando se integran los resultados parciales en un intento de búsqueda de un modelo relacional que sirva de marco para la propuesta de un modelo de acción basado en los principios de la interculturalidad.

El estudio se completa con la bibliografía y los anexos.

Características de la muestra:

Como se ha esbozado ya anteriormente, en la presentación de los propósitos de la investigación, para el trabajo de campo hemos escogido una muestra a partir de los centros ubicados en las zonas donde, entre los inmigrantes escolarizados, los nacionales de mayor peso demográfico eran los latinoamericanos. Además consideramos los cuatro puntos cardinales de la Comunidad de Madrid para poder tener una población más representativa por la ubicación. De este modo se seleccionaron los siete centros que constituyen la muestra y colaboraron desinteresadamente, a quienes desde aquí agradecemos sus valiosas aportaciones. Estos son: Centro de Formación Padre Piquer, Nuestra Señora del Pilar, Colegio Ramón y Cajal, I.S.E. Carabanchel, Instituto Jaime Vera, Instituto Avenida de los Toreros, Instituto, Antonio Muñoz y Centro Socio / recreativo Jara.

Es importante señalar que este trabajo se sitúa en una línea de investigación abierta en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y que esta línea ya ha producido algunos resultados, presentados como comunicaciones a los últimos Congresos de AIDIPE (Granada, 2003) y de la Sociedad Española de Pedagogía (Valencia, 2004), aunque por supuesto, no se cierra con la presente Tesis, tal y como se deduce de la prospectiva de investigación que se presenta en el capítulo final.

Se apoya en un estudio previo de carácter diagnóstico, en el que pudimos levantar los factores fundamentales que guían los planteamientos y los análisis de la investigación que aquí se presenta, puesto que aportaron elementos importantes para conocer la situación de los adolescentes inmigrantes, a partir de sus propias

experiencias, contadas por ellos mismos.

Esa primera investigación, de carácter exploratorio, se realizó con jóvenes inmigrantes que cursaban el primer ciclo de la E.S.O. durante el curso 2001-2002 en el Centro de Formación Padre Piquer, de la Comunidad de Madrid¹.

En aquel trabajo se plantearon dos acercamientos:

- uno cualitativo, a partir de “group focus”, que nos permitió, sobre todo, conocer de manera comprensiva la percepción que los jóvenes tienen de la escuela y su sentido de identidad;

- y otro cuantitativo, a partir de las escalas de clima social (familiar y de aula) de Moos, que nos permitió identificar las variables de clima social más significativas para esta población y adaptar el instrumento que al final hemos aplicado a nuestra nueva muestra, mucho mayor, que sirve de base para la realización del estudio empírico que se presenta en esta Tesis.

En el presente trabajo se recogen y analizan datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario a 366 jóvenes inmigrantes que cursan E.S.O. en los centros de Madrid enumerados más arriba. También se han recogido datos de representantes de la población de jóvenes españoles, con la finalidad de utilizarlos como grupo de control, de modo que podamos identificar o aislar la variable “inmigrante” de la realidad o factores propios de la edad y cultura estudiantil. En total hemos aplicado nuestro instrumento de medida a una población total de 943 estudiantes en los centros mencionados en la Comunidad de Madrid, durante los meses de Febrero, Marzo, Abril, Mayo y Junio de 2003.

El análisis de datos se ha realizado con una hoja de cálculo, Excel, y con el programa estadístico SPSS, versión 11. Para la especificación de nuestro modelo estructural hemos utilizado AMOS, versión 5.

¹ Un resumen de esta investigación inicial realizada en el Padre Piquer ha sido presentada, como comunicación, en el último Congreso de AIDIPE celebrado en Septiembre de 2003 en Granada.

CAPITULO I

LA MULTICULTURA

EN EL SIGLO XXI

CAPITULO I: EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI Y MULTICULTURALIDAD

ESTADO DE LA CUESTIÓN.

El siglo XXI nos sorprende con varios retos en el ámbito mundial en su esfera económica, social, política y por lo tanto en la educación. El fenómeno generado por la falta de subsistencia en los países en vías de desarrollo crea un mayor número de movimientos migratorios hacia los países más desarrollados económicamente, aumentando así, los conflictos multiculturales, y despertando a veces sentimientos racistas, normalmente unidos a tendencias políticas intolerantes.

La educación en este nuevo siglo pasará por múltiples transformaciones que afectará tanto a la enseñanza primaria y media como a la educación universitaria: el intercambio global, las comunicaciones y el mercado van determinando estas mutaciones. La ley de la oferta y demanda, son retos no sólo del mundo empresarial sino que también afectan a la educación privada, y también a la pública. Así no es raro considerar a los padres como clientes o usuarios; y al gobierno, las autoridades locales y los docentes como proveedores de servicios (Haim Gaziel, 2.000).

Estos cambios en la educación están en evolución a pesar de los sectores que se oponen, unos en los conceptos (economicistas) y otros en las formas (relación comercio y educación). Estas posiciones se traducen en corrientes diversas del pensamiento que tienen cada una su fundamento en proposiciones ideológicas sobre la naturaleza de la escuela, el papel del Estado en la gestión de la política social y la relación entre el ser humano y la economía.

Junto a todo este conjunto de mutaciones emerge en las sociedades desarrolladas, la educación multicultural, hoy día con más fuerza por dos razones fundamentalmente: la primera, las condiciones de vida infrahumana de algunos lugares del planeta, que han llevado a la necesidad de emigrar, y la segunda, el bajo índice de natalidad de los pobladores de las grandes ciudades. El mercado crea una nueva pauta, influyendo principalmente en la educación pública, donde se

impone un nuevo diagnóstico, visión curricular, transformando y flexibilizando lo históricamente realizado hasta ahora.

Hasta el momento la educación en el ámbito escolar se había desarrollado de manera que el mayor desafío era el demandado por la educación especial, producto de grupos de alumnos con algunas diferencias físicas o psíquicas y la preocupación era integrarlos al sistema normal para una mejor incorporación a la vida social de adultos. En este contexto se plantean conceptos tales como escuelas comprensivas para la formación global de las personas (Belmonte, 1998). Estas necesidades y planteamientos en materia educativa van dando lugar al concepto de **escuela inclusiva** o escuela para todos. Arnáiz (1997) define el concepto de la siguiente forma:

Una escuela, que lo fuera para todos, cabría definirla como un sistema organizativo que promueve la colaboración y que busca un sistema escolar más coherente en el que se persigue un beneficio común. Una escuela en donde se comparten conocimientos y experiencias de trabajo, con la finalidad de aprovechar los conocimientos de todos y establecer el clima cultural y colaborativo necesario en el que cada profesor asume la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos.

El objetivo de la propuesta de escuelas inclusivas es cambiar la escuela actual hacia formas educativas donde todos los alumnos tengan cabida, dejando atrás concepciones basadas en la desigualdad y la discapacidad, reconociendo que todos somos diferentes y que eso es lo realmente valioso en los seres humanos.

Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y cómo son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano (Porrás, 1998).

“Incluir” significa “hacer formar parte de algo”, “ser aceptado por

todos” por lo que las escuelas inclusivas no van sólo dirigidas a alumnos con N.E.E. o discapacidad, sino a todos los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad escolar, por lo que la población de estudiantes inmigrantes forma parte de esta inclusión. Hoy en día se plantea este concepto como más pertinente que el término “integración” (Stainback y Jackson, 1999).

Las escuela inclusiva va más allá de la mera integración en centros ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales (Díaz Pareja, 2003). La atención a la diversidad debe basarse en modelos de inclusión, ya que ser diferente es una riqueza y no algo negativo.

El concepto de diversidad y atención a la diversidad nos plantea nuevos desafíos en la manera de ver a los estudiantes y de intervenir en programas que generen el desarrollo de la persona, potenciando sus capacidades y no reduciéndolos a verse como un problema.

Para López Melero (1997), *el concepto de diversidad no se refiere sólo al handicap, sino a todos los colectivos menos favorecidos de la sociedad que por una u otra causa están situados en la frontera o fuera del sistema (etnia, género, religión, sexo...) olvidando el sistema, intencionalmente, que la diversidad es lo más genuinamente natural al ser humano...*

El desafío real de la educación del siglo XXI, para la escuela, es la capacidad de tener una verdadera educación de atención a la diversidad, desde un punto de vista enriquecedor y no como problemática social. La población en aumento de alumnos inmigrantes hace más imperativa esta necesidad. Se trata de entender la diversidad cultural y humana como algo valioso, positivo y enriquecedor para todos. Esto supone la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sin distinguir si son “nativos” o por sus orígenes inmigrantes, ofreciendo una enseñanza de calidad ajustada a las necesidades de cada alumno (Díaz Pareja, 2003).

Dentro de la propuesta de atención a la diversidad encontramos la posición de la “interculturalidad” como diversidad cultural. La

propuesta está basada en que la inclusión de esta variedad cultural es un potencial, no una debilidad para la calidad del sistema educativo, como se ha querido ver a veces, y en el empleo de las noticias y comentarios de jornadas y “forums”. El hecho de desconocer las culturas que son diferentes a la española provoca, en algunos casos, sentimientos de invasión o de decepción, pensamos que debería verse una posibilidad de intercambio y de construcción social que genera todo un proceso de interculturalidad, al cual está llamada, principalmente, la escuela desde un sentido global.

Todos estos cambios han de ir acompañados de procesos de mejora de la formación docente ya que es fundamental que el profesorado se comprometa con la inclusión y la aceptación de nuevos alumnos diferentes a su propia cultura. Este compromiso implica la planificación de procesos, teniendo en cuenta los distintos contextos socio-culturales, el trabajo cooperativo de todos los sectores que colaboran en la comunidad educativa, la renovación de los métodos de enseñanza y estrategias para la comprensión de todos los colectivos de estudiantes, tanto los nativos como los que llegan de otros sistemas a un nuevo sistema de enseñanza- aprendizaje.

Es necesario conocer la realidad socio-cultural de estas nuevas poblaciones para poder diseñar estrategias coherentes y eficaces para el desarrollo de los contenidos y logro de los objetivos académicos, para la satisfacción de una eficacia docente y para una verdadera calidad de la intervención educativa.

CONTEXTO SOCIAL DE LA INMIGRACIÓN

Puede ser ilustrativo, en una primera aproximación numérica, analizar el fenómeno de la inmigración desde los siguientes datos: En un total de población humana en el planeta que superó en 1999 los 6.000 millones de habitantes, la quinta parte más rica de la humanidad, según UNICEF, tiene unos ingresos 82 veces más elevados que la quinta parte más pobre, y consume el 85% de los recursos del planeta. Ante tal desigualdad no es extraño, que se produzcan cada vez más movimientos migratorios de zonas pobres a zonas ricas, en un momento en el que además los facilitan el enorme

desarrollo de las telecomunicaciones y de los medios de transporte. Puede que “la aldea global”, anunciada por McLuhan, no esté tan lejana, debido a la alta comunicación planetaria, que se ha multiplicado en el último siglo. Actualmente, según el informe que la Oficina Internacional del Trabajo, con sede en Ginebra, se puede detectar el desplazamiento de **un millón de personas** por motivos laborales, más otro millón por razones políticas, además de los millones de desplazados debido a catástrofes naturales o a los múltiples conflictos bélicos existentes y los cada vez más numerosos desplazamientos por razones de turismo, negocios y asuntos diplomáticos (Jordán Sierra, 2001). Sin contar a los habitantes de la antigua Unión Soviética y de Yugoslavia, más de ochenta millones de personas viven fuera de su país de origen.

A partir de 1860, fecha que se establece como inicio del estado-nación en su forma actual, se pueden identificar cuatro fases en los procesos de inmigración.

- 1) Hasta el 1914 la emigración más numerosa fue la que llevó a europeos hasta América. La inmigración era prácticamente sin restricciones hasta 1875, fecha en que se aprobó la primera ley de inmigración en Estados Unidos para evitar la entrada de prostitutas y perseguidos por la justicia, locos o débiles de espíritu.
- 2) Entre 1914 y 1945 se produjeron descensos en los movimientos migratorios, debido a las guerras mundiales y a la recesión económica de los años veinte y treinta.
- 3) Entre 1945 y 1974 se produjo una liberalización de la inmigración, ya que los países industrializados reclamaban mucha mano de obra. La aplicación de las normativas sobre el control migratorio se relajó. Las migraciones hacia Europa central y norte desde el sur posibilitaron su rápida y potente reconstrucción y la nueva expansión industrial, después de la segunda gran guerra. Países como Francia, Bélgica, Holanda y especialmente, la República de Alemania absorbieron durante los años cincuenta y sesenta, una gran cantidad de trabajadores de países meridionales más pobres, entre ellos cuatro millones de italianos, dos millones de españoles, un

millón de portugueses, dos millones de turcos y un millón y medio de magrebíes. En un principio la idea era importar mano de obra que retornara a sus países de orígenes. Pero algunos inmigrantes fueron asentándose, principalmente cuando se producía la agrupación de sus familias y en muchos casos la inmigración pasajera acabó convirtiéndose en una población heterogénea dispuesta a quedarse para siempre.

- 4) Desde 1974, la recesión económica ha aumentado la presión sobre la ocupación y ha ido generando un endurecimiento de las normas de acogida, que ha puesto obstáculo incluso al reagrupamiento familiar, con el establecimiento de un período máximo de permanencia, la desvinculación del derecho de asilo, etc.

En la actualidad, parece claro que lo que mueve a las personas a desplazarse, de manera temporal o definitiva, son las posibilidades socioeconómicas que confían encontrar en los lugares de destino. El desequilibrio demográfico entre los países ricos y pobres representa hoy el principal factor desencadenante de los flujos migratorios. El desequilibrio económico funciona como polo de atracción indiscutible, téngase en cuenta que, por ejemplo, los salarios medios de México cayeron, entre 1980 y 1990, cerca de un 40%; en Bolivia, Ecuador y Paraguay, cerca de 30%, y las tasas de paro se sitúan entre el 13% en Filipinas y el 20% en los países del Caribe (Jordán Sierra, 2001), cuando las cifras para los países de OCDE se sitúan entre el 3% y el 10%, y la estabilidad de los salarios genera una dinámica de confianza, que está alentada por los medios de comunicación, las series de televisión o los concursos millonarios de los países ricos y por la apariencia de familiares y amigos que visitan sus países haciendo creer que viven en el paraíso.

Como fenómeno socioeconómico que es, conviene señalar que existe una inmigración por razones comerciales y financieras, que establece un intercambio de personas a escalas diferentes. Por ejemplo, es cierto que muchos países desarrollados atraen a grandes masas de trabajadores, poco o nada cualificados, procedentes de países poco industrializados; pero a la vez es cierto que personas altamente cualificadas de países industrializados deciden emigrar a

países en proceso de industrialización, motivadas por los altos salarios de multinacionales o por actividades filantrópicas de organizaciones no gubernamentales.

Los procesos de inmigración ocupan el centro de atracción principal de los estudios sobre multiculturalidad, ya que todos los pueblos son fruto, en mayor o menor medida, de fenómenos migratorios.

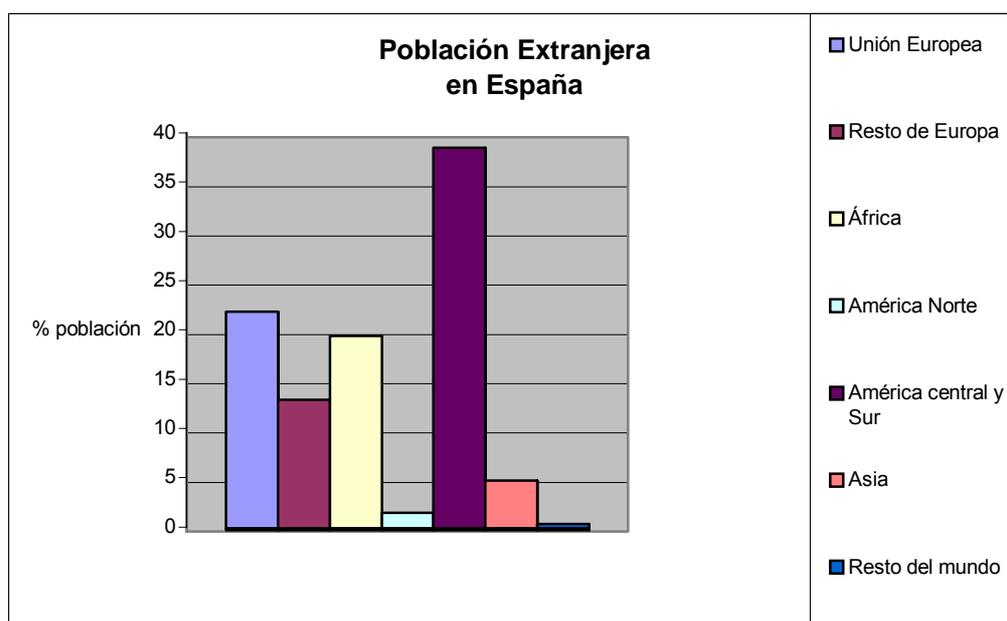
CONTEXTO SOCIAL DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

Estamos ante un proceso social que se ha iniciado en España aproximadamente en los últimos 15 años. Los datos de población de inmigrantes en España no son del todo fiables, ya que la fuente que se utilizaba hasta hace poco era el Registro de Permisos de Residencia del Ministerio del Interior Sin embargo en los últimos cuatro años existe la tendencia a medir el tamaño de la población extranjera mediante los datos del Padrón Municipal. Como desde 1991 es posible inscribirse en el Padrón sin estar en posesión del permiso de residencia, a partir de este dato podemos aproximarnos a un número de población que se estima en 2.672.596 personas (según los resultados provisionales del padrón a 1 de enero 2003) lo que supone un incremento del 35,12 por ciento respecto a 2002². De enero de 2001 a enero 2003 habría aumentado en un 80%³. Ocho de cada diez empadronamientos nuevos corresponden a personas extranjeras. La población total de España es aproximadamente, y al momento, de 42.717.064 personas.

A continuación presentamos una grafica que nos puede ilustrar estas cifras, sobre la población de extranjera en España.

² Fuente: Diario ABC, jueves 29 de enero 2004.

³ España, país de inmigrantes. Revista del colegio de Economista de Madrid. N° 99 , 2004



Gráfica elaborada con cifras publicadas en el periódico ABC de 29 enero 2004 y El colegio de Economistas de Madrid.

Estos datos nos sugieren un futuro de crecimiento de estos procesos migratorios formando un círculo vicioso, ya que por una parte es necesaria esta mano de obra para el crecimiento y sostenimiento del desarrollo económico de la nación, como sucede en los demás países europeos, pero a la vez es una población con la que no se está acostumbrado a trabajar. Y todo ello tiene repercusión en el ámbito educativo: para el sistema educativo representa un gran reto integrar a los hijos de inmigrantes a la sociedad y a la cultura española, en igualdad de oportunidades.

La implicación de los agentes educativos tiene importancia a corto medio y largo plazo, ya que puede ocurrir que el colectivo de inmigrantes:

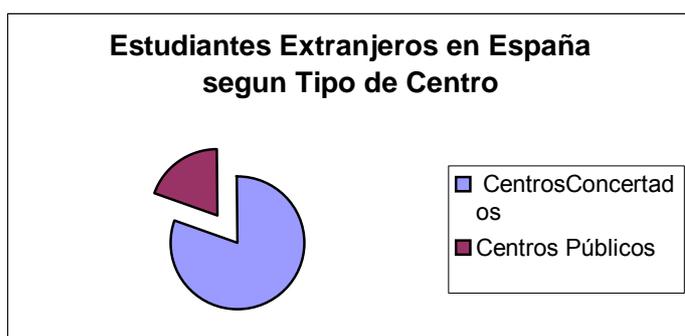
- a) se integre en la cultura española y se llegue a sentir identificado con el proyecto del país que les acoge o
- b) que no sea así por lo que este fenómeno se puede convertir en “una bomba de tiempo” a nivel social, ya que pueden acumularse

odios y rencores por falta de un sentido de arraigo.

PRESENCIA DE INMIGRANTES EN LAS ESCUELAS

En este sentido podemos destacar que durante el curso 2000-2001⁴, estaban escolarizados en España 133.684 alumnos extranjeros, que representan el 1,95 por ciento del alumnado total. Por comunidades, Madrid 38.587, Cataluña con 23.493, Andalucía con 17.099, Valencia con 12.254 y Canarias con 10.441, concentran el mayor número de alumnos extranjeros, estando el 77 por ciento de ellos matriculados en centros públicos.⁵

La población de estudiantes inmigrantes en España está creciendo en forma evidente. Sólo en centros públicos el total de extranjeros es de 243.610 alumnos (80,2%) mientras que la escuela concertada escolariza a 60.217 (19,8%).



Gráfica elaborada a partir de datos del Ministerio de Educación publicados en El País Semanal (EP) de 15 febrero 2004

Existe en la actualidad en torno a 6.850.827 alumnos en el sistema educativo español, entre los cuales la cifra de inmigrantes escolarizados alcanzará aproximadamente los 400.000⁶. La mayoría de las noticias ponen de manifiesto una falta de estrategias para afrontar la multiculturalidad y conseguir la integración real de todos los estudiantes, sea cual sea su procedencia étnica, su idioma o su cultura. Este fenómeno está unido al problema del bajo rendimiento y fracaso escolar, que tanto preocupa a los responsables del sistema educativo.

⁴ En el momento de empezar este estudio.

⁵ Notas del periódico ABC del lunes 25 de Febrero 2002.

⁶ Fuente: Revista EP(S) El País Semanal. 15 de Febrero 2004.

Un estudio elaborado por Comisiones Obreras ⁷ señala que la escuela pública española ha perdido en los últimos cinco años cerca de 660.000 alumnos nacionales, y ha ganado 190.000 alumnos de origen inmigrante. A nivel privado pierde 32.000 alumnos nacionales e incorpora 41,000 extranjeros. En el citado artículo se expresa literalmente que la etiqueta “escuela pública llena de inmigrantes es igual a baja calidad” está haciendo que los padres españoles retiren a sus hijos de las escuelas públicas.

MULTICULTURA, INTERCULTURA Y SU IMPACTO EDUCATIVO

La integración social es uno de los objetivos de las políticas gubernamentales de inmigración en Europa. Concretamente en España se requiere una definición de planes para su desarrollo y la escuela se perfila como el medio principal para lograr esa integración intercultural, alejándose de cualquier pretensión culturalmente asimilacionista y uniformadora. En este sentido el reconocimiento de derechos es la base de la integración. La apertura de vías legales para la entrada de inmigrantes juega un papel importante para favorecer la integración (Pajares, 2000). También los programas de Lengua, (Arias, 1994) forman parte de una estrategia clave en la integración cultural de la minoría inmigrante. Moltó (2002) resalta, en su estudio realizado en Alicante, que los estudiantes “sin papeles” terminan teniendo menor rendimiento que los que tienen su situación regular. Esto puede achacarse a que estos estudiantes viven con mayor inestabilidad y sus padres tienen menos posibilidades de involucrarse en la tarea de participación en actividades de la escuela. *Los padres sin papeles escolarizan a sus hijos más tarde, en ocasiones cambian de ciudad con frecuencia, dada su difícil situación personal, y llevan a los niños al centro escolar con 10 ó 12 años conociendo únicamente la cultura, la lengua y las costumbres de su país de procedencia (la muestra del estudio es de africanos).* Estos datos nos orientan a la hora de entender la importancia que tiene la regularización legal de las familias para que puedan sentir mayor seguridad y estabilidad en el momento de desarrollo escolar de sus hijos como elemento número uno del proceso integrador.

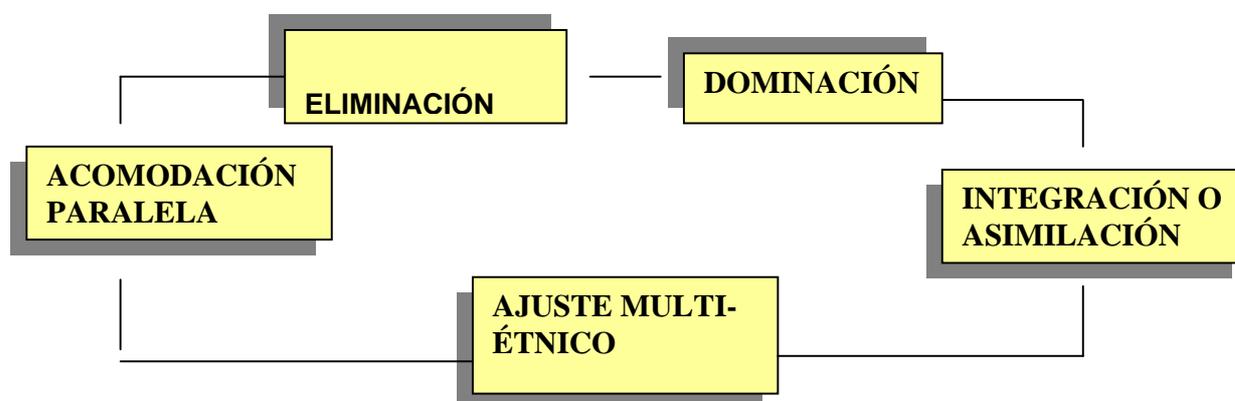
El concepto de “multicultura” surge en los años sesenta en los

⁷ Cita en la Revista El País Semanal 15 de Febrero 2004

Estados Unidos (Vásquez e Ingle, 1982) como respuesta a la diversidad cultural y a la impotencia de responder a las necesidades propias de cada grupo étnico. Banks (1985) la define como el conjunto de programas y prácticas diseñadas para ayudar a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes y para enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios existentes dentro de sus naciones.

El proceso de multiculturalidad es un proceso democrático que exige el conocimiento de las culturas que participan en la convivencia para poder coexistir en un mismo territorio. Esto amerita una actitud abierta flexible y de sincera voluntad de respeto a los derechos humanos de cada grupo.

Desde la perspectiva de las relaciones entre multiculturalismo y educación (Jiménez, 1997) se pueden considerar algunos tipos de ajuste que son posibles cuando dos o más culturas se manifiestan y mezclan en una misma nación.



- *A acomodación paralela:* Cada grupo mantiene su identidad y coexiste con otras culturas
- *Eliminación:* La desaparición de grupos minoritarios.
- *Dominación:* Un grupo dominante hace que el más débil se acomode a su cultura.
- *Integración o asimilación:* Se crea un solo patrón cultural al nivel de una nación, por lo que los grupos en minoría deben

aprenderlo y asimilarlo.

- *Ajuste multiétnico*: Establece similitud entre multicultural e intercultural lo que indica, en el ámbito educativo que cada grupo se siente con derecho a un espacio para coexistir con las demás culturas.

La educación multicultural o intercultural, para esta autora, sugiere una actitud educativa hacia el respeto a la diversidad y a los derechos de cada cultura participante, que en el transcurso de la convivencia construyen juntos un sentido de multipertenencia y multi-identidades.

PRINCIPALES ENFOQUES DE ABORDAR LA INTEGRACIÓN DEL INMIGRANTE

Llegados a este punto, consideramos fundamental poder definir algunos conceptos que nos sirven de referencia para poder entender el lenguaje característico del contexto en que nos estamos moviendo, como puede ser el concepto de multiculturalidad y de interculturalismo.

Como hemos dicho anteriormente el concepto de multiculturalidad esta ligado al proceso adoptado en países democráticos para garantizar la coexistencia de diferentes grupos que representan diferencias culturales muy definidas. A su vez este concepto se encuentra ligado a tres corrientes ideológicas que son:



“Multiculturalidad” significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes y “multiculturalismo” es el reconocimiento de la diversidad en la aceptación de dos principios:

- Principio de igualdad
- Principio de diferencia

Es la aceptación total de la diversidad cultural (lingüística, religiosa). Se reconoce la existencia de diferentes culturas pero sólo se plantea la necesidad de conocimiento y de proporcionar un tratamiento específico a los colectivos a los que se consideran como cultura diferente. En realidad esta división de las culturas bajo la defensa de no perder la identidad, puede ser un mecanismo de defensa que utiliza la cultura mayoritaria que desea no contaminarse y defender su prevalencia. Puede llegar a convertirse en una forma de legitimar una situación de desigualdad a veces injusta socialmente.

“Interculturalismo” significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna -evolución, conflicto-, como externa -imitación, competencia- El interculturalismo es convivencia en la diversidad y se rige por tres principios:

- Principio de igualdad
- Principio de diferencia
- Principio de interacción positiva (relaciones inter-étnicas, inter-religiosas).

El interculturalismo en la escuela se traduce en:

- Un currículo centrado en la diversidad cultural. Se propone incluir los contenidos de las diferentes culturas en el currículo desde una perspectiva más crítica, haciendo más hincapié en lo que nos une y no en lo que nos separa.
- Un enfoque educativo centrado en la igualdad desde la diversidad. Se rechazan dentro de este enfoque los planteamientos compensatorios. Además de las diferencias culturales, se considera las desigualdades en las que viven las personas de las distintas culturas y se pretende enriquecer el currículo educativo. Se concibe el proceso educativo como marco para un diálogo igualitario que ayude a transformar el contexto, más que a adaptarse a él.

Uno de los objetivos de este enfoque es que las metas sean compartidas por toda la comunidad y que todos los esfuerzos vayan en la misma dirección. Andrés Cabrera (2001), coordinador provincial de educación de personas adultas en Almería, plantea “que la multiculturalidad es un hecho presente en la sociedad española mientras que la interculturalidad es el proyecto al que se aspira”. Esto responde a que para el ser humano es difícil entender la diferencia como fuente de riqueza para cada grupo, debido a sentimientos de inseguridad psicológica, que lleva a que los grupos mayoritarios se atrincheren en sus culturas, en algunos casos radicalizándose en ellas.

La actitud positiva hacia el otro, con el rechazo de posiciones discriminatorias, intolerantes, intransigentes, racistas o xenófobas puede y debe ser propiciada en la escuela, en un clima de igualdad y de respeto a la diferencia. La educación en los valores de respeto, tolerancia y solidaridad es el mayor instrumento para luchar por una sociedad más justa y solidaria. Desde este planteamiento se trata de contribuir al ideal de una cultura humana universal, que propicie el verdadero desarrollo del género humano para una mejor felicidad de todos.

Como se ha indicado anteriormente la multiculturalidad, es un hecho, el mundo mismo es multicultural, por lo que la concepción de la educación con función simplemente asimilacionista no tiene mucho sentido en este nuevo milenio. Creemos que la interculturalidad debe ser un objetivo aunque sea difícil alcanzado.

El interculturalismo, es una estrategia deseable y para lograrlo la escuela puede establecer tres mecanismos:



Podríamos establecer varios modelos de intervención para el proceso de una educación centrada en la interculturalidad como aspiración de una cultura nueva y humana. En este espacio queremos recrear la propuesta del profesor Carlos Giménez (2003), que dentro de un contexto sociopolítico de diversidad cultural, plantea lo siguiente:

| | | |
|------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Exclusión | Discriminación (trato desigual) | Social (prácticas discriminatorias) |
| | Segregación del otro | Espacial (guetos residenciales) Institucional (Guetización escolar, sanitaria) |
| | Eliminación del otro | Cultural (etnocidio) Física (genocidio) |
| Inclusión | Homogenización | Asimilacionista Fusión cultural |
| | Aceptación de la diversidad cultural como positiva | Pluralismo cultural Multiculturalismo Interculturalismo |

Consideramos que la propuesta de la aceptación de la diversidad cultural como positiva, dentro del enfoque de inclusión, es la más coherente con nuestros planteamientos.

El papel de la escuela y la multiculturalidad

Pensamos que es importante dedicar un espacio al concepto de cultura y todos los prefijos que ha ido adquiriendo, tales como, multi, trans, pluri, Inter etc., como consecuencia de la evolución de la población humana y su adaptación a contextos históricos diversos.

La cultura es considerada como *un conjunto organizado de creencias, valores, formas de pensar y de comportarse que permiten a los grupos una cohesión interna y hacen posible el reconocimiento de su propia identidad*. O como dice la UNESCO:

“...el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias...”(Pérez Juste, 2004).

En las dos definiciones, los valores y las creencias son parte integrante de la cultura. Además dentro de la cultura es importante considerar el idioma, las tradiciones o las producciones artísticas y literarias.

La escuela enfrenta dificultades para incorporar a su curriculum elementos fundamentales de culturas distintas por desconocimiento de éstas y por falta de dominios básicos de otras lenguas. El crecimiento de la población inmigrante nos lleva a pensar que habrá más demandas de maestros en las escuelas públicas, obviamente. Pero habrá que considerar la demanda de que se enseñe la lengua materna y la religión de cada cultura. Se predice también el riesgo de que las escuelas públicas se conviertan en pequeños ghettos, debido a que la población autóctona se va trasladando a centros concertados.

La escuela dispone de un amplio espectro de elementos para influir sobre los alumnos y grupos y colaborar o no en el paso de la mera coexistencia multicultural a la convivencia (Jiménez, 1997) Ante esta situación hay que considerar al menos los siguientes aspectos:

El papel de la escuela: ¿debe ser el de asimilar a la cultura mayoritaria las culturas minoritarias? (papel asimilacionista) o ¿debe ser la servir de marco al intercambio cultural? (interculturalismo).

Es importante hacer notar que la cultura, cualquiera que sean sus orígenes y su forma, es un elemento constitutivo de la identidad de los individuos. El centro educativo por sí solo no puede asegurar la integración de los estudiantes de otras culturas ya que son múltiples los factores que intervienen en este proceso de construcción de una nueva cultura, en el proceso de interculturalidad. Pero es importante considerar la atención a la diversidad como un recurso para trabajar las diferencias culturales dentro del aula.

Es importante también la actitud psicológica de los propios inmigrantes que puede responder al deseo de:

- Establecerse en el país de acogida, con lo que ello significa de aceptación de la cultura mayoritaria.
- Ahorrar para el retorno, que lleva a un sentimiento permanente de provisionalidad y desarraigo.

Las distintas actitudes ante la integración o no, de alguna manera han de mediar en la apertura para comenzar el proceso de aculturación. Consecuentemente con esto debemos reconocer que las culturas cambian, no pueden dejar de cambiar ni de evolucionar y es de suponer que el contacto con la cultura occidental, con su mayor riqueza material, su despliegue más amplio de oportunidades y su ámbito más extenso para la libertad individual ha de tener efectos sobre otras culturas. La misma globalización y la interculturalidad abren las puertas a una nueva cultura que no es ni de aquí ni de allá. Es producto de una elaboración humana construida a partir de la vivencia y convivencia con distintos grupos humanos y de diferentes culturales. Es la cultura de la inmigración. Es el nuevo ser humano que se está formando en este proceso de encuentros y desencuentros culturales. Es la “cultura universal”.

Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en el proceso de interculturalidad de Madrid donde la población de estudiantes de segunda generación procede en su mayoría de Latinoamérica y el Caribe, seguida de la procedente de Marruecos y de los países de Europa del Este. Entre los alumnos africanos, la gran mayoría son marroquíes, aunque también hay una presencia apreciable de senegaleses y gambianos. De los originarios de América del Sur, el colectivo más numeroso es el ecuatoriano, colombianos y del Caribe el dominicano. De los europeos, un número muy significativo ha llegado de países de Europa del Este (Rumania, Bulgaria, Polonia), mientras que el resto son alemanes, franceses, ingleses, italianos o portugueses.

Para el futuro se prevé un incremento notable de alumnos extranjeros a mediano plazo. Por la reagrupación familiar, llegan niños de diferentes edades procedentes de otros sistemas educativos que se suman a los que nacen aquí de padres extranjeros. Con todo ello, realmente nos hallamos ante una educación significativamente

pluricultural, que será intercultural en la medida en que avances en este sentido los planes de estudio y los programas a nivel de toda la sociedad, de manera que se genere un cambio de actitud y aceptación de la comunidad de autóctonos y de inmigrantes. Me refiero a los medios de comunicación de masas y a la publicidad, que encierra un movimiento de cambio de mentalidades, tocando inclusive la vida política nacional.

Por otra parte se está produciendo una escolarización asimétrica, dada la diferencia entre los niños procedentes de países ricos y de países pobres: la mayoría de los niños de los países ricos se escolarizan en escuelas privadas y concertadas y los otros en las escuelas públicas. En Cataluña, por ejemplo, la mayoría de los asiáticos japoneses, instalados allí por su trabajo en multinacionales, igual que muchos europeos, escolarizan a sus hijos en centros privados, filiales muchas veces de sus sistemas educativos. La presencia más significativa de residentes extranjeros se produce en las grandes ciudades, tanto es así que más del 56% de la población inmigrante se ubica en grandes metrópolis como Madrid y Barcelona. Mientras que, en las zonas rurales de la costa mediterránea (Comunidades de Valencia, Murcia y Andalucía) se concentra alrededor del 19% de la población extranjera.

En Madrid en cambio, en algunos colegios e institutos públicos, ya sobrepasan el 60% de la población estudiantil los estudiantes inmigrantes. Esta separación nos puede estar planteando un tipo de segregación, con riesgos para la socialización y la falta de integración de poblaciones ahora minoritarias, pero que pueden ir convirtiéndose en una mayoría en unos veinte años.

Consideramos que la falta de un conocimiento real de las diversas culturas de los países de procedencia es un factor que puede dar lugar a que éstas se minusvaloren, o incluso se rechacen. De esta manera, la respuesta que se ofrece a los jóvenes, inmigrantes y españoles, desde instancias educativas cobra un protagonismo claro.

Pero la situación de los centros educativos y aulas de clase, de los profesores y de los estudiantes, no siempre resulta fácil.

Las causas de las dificultades con que se encuentra la escuela para responder adecuadamente y que se produzca la integración de los alumnos y alumnas procedentes de minorías marginadas son múltiples e interactivos. No se pueden atribuir únicamente a la escuela ni, tal y como se hace algunas veces, a dichos grupos minoritarios. Es la interrelación y concurrencia de diferentes factores lo que dificulta la integración. Entre estas posibles causas están, por un lado las reticencias de la propia sociedad para asumir las minorías, por otro lado está la propia escuela que, además de reflejar muchos de los procesos que se dan en la sociedad por ser parte fundamental de ella, en su seno se dan otros procesos que le son propios. Y tampoco hay que olvidar las situaciones sociales, económicas y familiares que tienen estos alumnos.

Desde el gobierno regional se está intentando dar soluciones a esta realidad socio-educativa, que a mediano o largo plazo ha de repercutir en la sociedad general. En un primer momento se ha ido creando un marco legal que sustente la acción de los centros docentes españoles, y más específicamente de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, antes de circunscribirnos al ámbito educativo sería interesante manejar algunos datos generales que caracterizan a la inmigración en esta Comunidad Autónoma.

Principales características de la inmigración en Madrid

Según el Programa de Atención a la Inmigración e Interculturalidad del Ayuntamiento y la Comunidad Autónoma de Madrid:

- 1) Madrid es el centro neurálgico de la inmigración extranjera no comunitaria de España. Se caracteriza por ser una inmigración de marcado carácter económico, que tiende a ocuparse en el sector servicios destacando especialmente, por el mayor volumen de empleos: el servicio doméstico, la construcción y la hotelería.
- 2) Hay una presencia mayoritaria de inmigrantes procedentes de América Latina, especialmente de Ecuador y Colombia, como fruto de la inestabilidad política, económica y social en estos países, a los

que añadimos República Dominicana. Este carácter eminentemente latino de la inmigración, conlleva una serie de pautas de comportamiento y estilos de convivencia que han de ser tenidos en cuenta para estimular el diálogo intercultural.

3) La llegada de extranjeros a Madrid representa un impacto territorial desigual, ya que no se distribuyen por igual en los distintos distritos y barrios, pero también incide en la estructura demográfica de la población residente en los municipios, en el sentido de potenciar un cierto rejuvenecimiento de la estructura demográfica madrileña.

4) El alto nivel de natalidad y el elevado número de reagrupaciones familiares está notándose especialmente en el ámbito escolar, donde el peso de este alumnado es cada vez mayor.

5) La perspectiva de crecimiento de la población extranjera en Madrid se explica, por una parte, por el ritmo de llegada de nuevos inmigrantes y, además, por el crecimiento vegetativo, es decir, por los nacimientos de hijos de estas personas ya residentes en los municipios. En este sentido cabe poner de manifiesto las fuertes diferencias que se aprecian en los indicadores de fecundidad entre la población española y los extranjeros, a favor de éstos últimos. Este fenómeno se debe, por una parte, a una posible fecundidad más alta de los inmigrantes, pero fundamentalmente puede atribuirse a la estructura por edades de estos residentes, en la que predominan de forma muy importante, aquéllos en los que las edades son más favorables a la fecundidad: el 45,05% de los extranjeros residentes tienen entre 20 y 35 años y sólo el 5% de los españoles residentes en los municipios están comprendidos en este grupo de edad.⁸

Características de los principales grupos migratorios extranjeros

Para diseñar las propuestas educativas es de capital importancia conocer las diversas identidades culturales de los alumnos extranjeros, pues muchos estereotipos provienen del desconocimiento de las claves culturales que posee el receptor de la enseñanza. Por ello, desde la investigación realizada por Miguel

⁸AYUNTAMIENTO DE MADRID. *Población extranjera en el Padrón Municipal de Habitantes*. Febrero, 2003

Pajares (1998), pretendemos recalcar positivamente los aspectos culturales que aporta cada colectivo de inmigrantes.

Colectivo marroquí.

En su cultura de origen, la familia tradicional es de carácter comunitario; en ella hay un cabeza de familia y sus descendientes que, en el caso de los varones no se disgregan al casarse (lo contrario de lo que ocurre en la actual estructura familiar nuclear, que es mayoritaria en España), sino se mantienen dentro de la estructura comunitaria y continúan sometidos a la autoridad del padre y, en el caso de las mujeres, tampoco se alejan demasiado, pues han de casarse preferentemente con un primo que las seguirá manteniendo en esa comunidad familiar.

Se trata pues de una familia patrilineal, comunitaria y endogámica, que está presente en la tradición de la sociedad marroquí. En este sistema tradicional la mujer queda enclaustrada dentro de la comunidad familiar; las hijas lo están de solteras y lo siguen estando de casadas. Pero todo esto está sufriendo cambios de forma acelerada en Marruecos. La estructura tradicional familiar se mantiene en las zonas rurales, pero está desapareciendo en las zonas urbanas; en éstas, la mujer ha empezado a acceder de forma significativa a la educación y al trabajo fuera de casa.

Los inmigrantes marroquíes que se han asentado en España reflejan también ese proceso de cambios que se vive en Marruecos: los que proceden de ciudades ya vienen adaptados a unas estructuras familiares, unas relaciones hombre-mujer y unos niveles de fecundidad que empiezan a parecerse bastante a los que hay en España.

La estructura familiar, según Miguel Pajares, contiene otros aspectos sobre los que conviene profundizar y de los que nuestra sociedad puede sacar interesantes enseñanzas. Existe una solidaridad orgánica, fruto de esa estructura, que trasciende los límites de la familia y que lamentablemente se está perdiendo en el mismo Marruecos fruto de los cambios que la ciudad impone a las

estructuras familiares, pero que, como otros aspectos culturales, se conserva, en parte, en el fondo antropológico de los individuos, tanto de la población marroquí como de los inmigrantes recibidos en España.

Grupo inmigrantes subsaharianos

En primer lugar debemos tener en cuenta previamente algunos aspectos: en África hay un gran número de etnias o pueblos diferenciados por su lengua, religión y cultura. Además las culturas tradicionales africanas se han mezclado con las influencias coloniales y se siguen mezclando con las occidentales que transmiten los medios de comunicación. Dicha influencia colonial está tan presente, que cuando hablamos de senegaleses, habrá que tener en cuenta su influencia francesa, como en los gambianos la inglesa o en los ecuatoguineanos la influencia española.

El concepto "tiempo" de los africanos es bastante diferente al que tienen los occidentales. Inongo vi-Makomé dice que los africanos caminan hacia el futuro de espaldas, en el sentido de que lo hacen mirando sobre todo al pasado. Para ellos el presente está principalmente relacionado con el pasado y el futuro sólo cuenta en su dimensión más inmediata. El futuro que interesa a los africanos es a unas semanas o meses vista, y lo que realmente tiene importancia es el presente y el pasado, a diferencia de los occidentales que nos interesamos por el futuro y vivimos el presente como una carrera desenfrenada que nos sirve para prepararlo.

Este concepto del tiempo en África está cambiando, de forma considerable en las zonas urbanas, donde la industrialización y la influencia occidental obligan a adaptarse a los horarios y a las previsiones de calendario, pero sigue muy presente en la vida cotidiana, incluso de los que se hallan hoy en Madrid. Los inmigrantes se han visto obligados a adaptarse a los horarios laborales de las empresas, pero cuando se trata de otras actividades (lúdicas, sociales, etc.), resulta difícil conseguir que cumplan con los niveles de puntualidad que se están alcanzando en España.

Sin duda, esa menor concreción de horarios permite a los africanos vivir el presente con menos prisas y, por tanto, vivirlo, a lo mejor, más intensamente, sin miedo a “perder el tiempo” y sin el ansia de intentar que el futuro llegue lo antes posible.

La organización familiar es –de una manera bastante general en todo el África Subsahariana-, de tipo comunitario: las familias son extensas y las relaciones de parentesco tienen gran importancia. El modelo nuclear de familia que viven en España hace que para cualquier persona, los familiares directos con los que convive tengan una importancia muy superior a otros que ya no están en su reducido núcleo familiar. Esto no ocurre en los modelos comunitarios africanos, en los que los hijos de los hermanos son hijos propios y, en realidad, todos son hijos de un grupo familiar.

Junto a este concepto comunitario de familia, en África existe un concepto de comunidad que va más allá de la familia, pero en realidad, es como si se tratase de una extensión de la familia. Todos los miembros de una comunidad tienen la obligación de ayudarse mutuamente y eso es algo que impregna por completo la vida de las personas. No se trata del concepto de solidaridad que tenemos en Occidente, que sólo es defendido por algunos sectores de la población, el concepto de ayuda mutua de los africanos forma parte de sus raíces antropológicas y los acompaña, en mayor o en menor grado, donde vayan.

Colectivos latinoamericanos

Hay que decir que los rasgos culturales que aportan son distintos según el país de origen y, particularmente, según se trate de centroamericanos, caribeños, antillanos o suramericanos; son también distintos según sea su clase social de procedencia y según se trate de procedencia urbana o rural; por todo ello, cualquier juicio a priori sería arriesgado. Por otra parte, sus culturas son el fruto de un prolongado mestizaje: primero entre indígenas y colonizadores europeos, después con los negros llevados como esclavos desde África, luego con las nuevas migraciones europeas y, por último, con la fuerte influencia de los Estados Unidos de Norteamérica.

La sociedad española no percibe fuertes distancias culturales con las personas de procedencia latinoamericana. De entrada no hay diferencias idiomáticas⁹ (salvo en el caso de los brasileños), lo que se considera un factor importante de cercanía cultural. Además, no se aprecian, aunque existan, diferencias religiosas, ya que a los latinoamericanos se los identifica como mayoritaria y esencialmente católicos. Por último, se valora el hecho de que sean descendientes de los colonizadores o emigrantes españoles. Por todo ello, parece que el diálogo intercultural resulta menos complicado y, en cierto modo, exige menos esfuerzos que el relacionado con la inmigración de otros orígenes.

Sin embargo, hay diferencias culturales que pueden llegar a ser importantes. Por ejemplo, la percepción social que los latinos tienen de las estructuras de poder difieren significativamente de las que tienen por lo general los españoles. Ellos sienten gran respeto por la autoridad de los mayores o de las personas con un determinado nivel académico o con estudios universitarios. Esto tiene una importante repercusión en la percepción que el niño latino de las relaciones con el maestro en el aula, o de las relaciones dentro de la familia, con los padres y los abuelos. El sentido de autoridad está altamente establecido, posiblemente porque la historia social de los pueblos centro-americanos, caribeños y sudamericanos está marcada por el respeto al superior y el superior, en el contexto en que nos movemos, puede ser el maestro, el jefe de estudios... Así pues, por tradición cultural, será muy difícil que un chico de estos países falte al respeto a un docente y, en cambio, es muy común que a un chico latino le choque enormemente que un compañero de clase pueda dirigirse a un profesor como un igual. Ellos mantienen el “usted” como expresión de deferencia, es signo de respeto hacia el interlocutor, al que se percibe en un escalafón superior.

En estudios realizados por Márquez (2001), sobre medición del clima familiar y clima del aula, podemos destacar como un hallazgo el rasgo de poca expresividad que caracteriza a los chicos pertenecientes a estas culturas. Es importante hacer notar que esto en un aula muchas veces se interpreta como un indicador de retraso

⁹ Lógicamente podemos encontrar formas semánticas de expresiones distintas lo que, en algunos casos, puede crear cierta desorientación en la comprensión del significado y distintas de comunicación.

lo que en el fondo es timidez ante la figura de un superior o incapacidad moral para contradecir al maestro.

Otro elemento distintivo de la cultura española y la latina es el papel social que tiene el maestro. En la sociedad de los países latinos, los maestros, sobre todo los de las zonas rurales, son verdaderos líderes comunitarios y tienen un gran peso en las decisiones de la comunidad, son mediadores natos. Podemos constatar este sentimiento de respeto y admiración hacia la figura del maestro especialmente si observamos a los chicos-as, recién llegados a España. La retroalimentación de los aprendizajes y el peso de lo afectivo en la actitud de los maestros en la generalidad de la educación latinoamericana es un elemento significativo de diferencia, y a la hora de la adaptación a la escuela y al sistema educativo español de un estudiante latinoamericano o caribeño, se convierte en un factor que dificulta la adopción del rol adecuado a la nueva situación.

Condiciones socioeconómicas de los grupos de inmigrantes.

El cambio de cultura

Siempre salir del hábitat propio resulta una pérdida, un choque y un reto de adaptación por parte del individuo que emigra de su país de origen, ya que uno de los principales obstáculos que encontrará serán las diferencias culturales.

Familias rehechas

En la mayoría de los casos, en un primer momento del flujo migratorio, sale del país el padre o la madre, para, en una segunda fase, poder llegar a la reagrupación familiar. Si es el caso de padres divorciados o que sea la madre quien emigre primero, los hijos quedan, en la mayoría de las ocasiones al cuidado de los abuelos, y, dado que la reagrupación familiar dura un largo período hasta que se puede materializar, el desconocimiento mutuo se ensancha lo que provoca posteriormente, la falta de costumbres comunes en la dinámica familiar.

El hacinamiento

Debido al empleo precario (o desempleo) y la falta de recursos económicos muchos inmigrantes están sometidos a la falta de intimidad necesaria en todo núcleo familiar; ya que sus vidas se limitan a una habitación para toda la familia. Esta situación imposibilita la mayoría de las veces un control de hábitos adecuados en la casa.

La falta de coordinación familia-colegio

Generada por los problemas de idioma o por los horarios laborales que deben cumplir los padres, lo que a menudo imposibilita que esos padres puedan asistir a las entrevistas con profesores y tutores o a las reuniones escolares. Ello favorece una mala apreciación por parte de los profesores que interpretan las ausencias como desinterés hacia la educación de los hijos, lo cual no corresponde significativamente a la realidad.

Características sociales

En la sociedad conviven tendencias muy variadas, pero en general hay una resistencia muy fuerte a aceptar en un plano de igualdad a los grupos étnicos y culturales minoritarios, a lo diferente, que además frecuentemente se encuentran en situación de marginación. Esto es debido entre otras razones a:

El desconocimiento de las características culturales de los grupos minoritarios. Este desconocimiento suele dar lugar a la formación de estereotipos y prejuicios, desconfianza y rechazos. Muchas veces lo que se conoce de estos grupos es a través de la opinión que tiene el propio grupo mayoritario del resto.

Estas ideas previas o prejuicios se “confirman” cuando los contactos son pocos y relacionados con situaciones problemáticas: a través de los medios de comunicación o de comentarios ante algún suceso (suele tratarse de situaciones problemáticas por ser las noticias más

llamativas).

Miedo a perder o a que se contamine la propia identidad cultural. Este hecho sucede tanto en los grupos mayoritarios como en los minoritarios. Va unido al miedo a perder poder por parte de los grupos mayoritarios, así como a la reivindicación de los minoritarios de condiciones para poder sobrevivir y defender sus derechos.

Consideración de que sólo existe una cultura y una visión válida de la vida, que suele identificarse con la de la cultura mayoritaria (entendiendo por cultura mayoritaria, no siempre la de la mayoría, sino la dominante, la del grupo social con poder socioeconómico, que muchas veces coincide con la del mundo occidental, con la del adulto de clase media).

Por lo general, se le otorga muy poco valor a otras culturas y menos aún si esas culturas comparten las características de "cultura de la pobreza", a la que no se le reconoce como tal ni con características propias ni positivas. Este es el caso de las minorías étnicas en situación de marginación (la de los inmigrantes norteafricanos, los latinoamericanos, la gitana...), a las que no se le reconocen valores positivos y sólo se les considera deficitarias y en muchos casos problemáticas y generadoras de conflictos, malestar, inseguridad...

Tendencia "asimilacionista" por parte de la cultura mayoritaria. Se tiende a igualar "integración" con "asimilación", es decir, se pretende muchas veces que las personas de otras culturas se impregnen de la cultura mayoritaria, adquieran sus valores, normas y sus patrones de relación. Se plantea así por diversas razones: o porque dicha cultura es considerada superior, o incluso, porque se admite tácita o expresamente que la dominante es lo único a lo que realmente se le puede llamar "cultura", o simplemente, por ser la propia de un determinado territorio. Desde este punto de vista, se considera que tiene "éxito" social quien renuncia a su propia identidad cultural, quien "no parece..." ser distinto y adopta la otra cultura. Esto, que de por sí es un objetivo prácticamente imposible de alcanzar, puede además provocar el rechazo de los grupos minoritarios, lo que lleva a generar frustraciones en quien lo intenta.

Situaciones de conflicto entre los diferentes grupos. Al desconocimiento y a la exigencia hacia los grupos minoritarios de que sean como los demás, se unen otros factores que hacen que se produzcan situaciones conflictivas entre los distintos grupos. Existen a veces *razones históricas*, como es el caso de los gitanos. Otras veces hay *razones de índole económica* ya que predomina la situación de pobreza en muchas de las minorías étnicas, en una sociedad donde el nivel de paro es muy alto. Y existen también *razones sociales* que pueden llevar al rechazo por parte de muchas familias a convivir con grupos minoritarios por miedo a tener problemas, a que sus hijos e hijas no aprendan lo suficiente e incluso puedan realizar aprendizajes negativos...

Detrás de estos conflictos suele estar, más que las diferencias culturales en sí mismas, la situación de desigualdad de los diferentes grupos, causada por factores socioeconómicos y de reparto del poder. Además de otros factores que recalcan la marginación de este sector de la población que no se perciben al momento de juzgar, sin que por ello dejen de ser reales como son:

La inestabilidad y precariedad laboral que sufren los padres de los niños inmigrantes, que repercute en ambientes familiares, poco favorecedores para la integración escolar y social.

La falta de recursos económicos que imposibilita una relación de igualdad con los compañeros de clase.

Una situación de irregularidad en España donde por su condición muchas veces de ilegales, se mueven desde el temor añadido a la deportación familiar hasta la expectativa de la legalización para afrontar entonces la búsqueda de un mejor trabajo, que aumente el poder adquisitivo familiar y por ende, se favorezca un estado anímico que ayude a los/as niños/as al rendimiento académico (nótese que sólo durante el 2001, la guardia civil detuvo a 85.396 inmigrantes en el trance de entrar ilegalmente en España y en los primeros meses del 2002 ya eran cerca de 25.000 los detenidos y nadie sabe cuántos consiguieron burlar los controles fronterizos*¹⁰).

¹⁰ Datos del periódico el País domingo 5 de mayo del 2002.

Dificultades de acceso a las ayudas sociales, ya sea por desconocimiento por los receptores de dichas ayudas o por la falta de unos criterios más ajustados a las necesidades reales de los inmigrantes por parte de los técnicos que diseñan las políticas de acción social.

Características educativas

La escuela en sí misma es una forma de cultura. Se considera que la institución escolar constituye una cultura en el sentido de que está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente sobre sus miembros contribuyendo a su socialización (Vásquez, 1996).

Estos valores, pautas de comportamiento y de socialización... no son siempre visibles o percibidos por sus miembros, porque forman parte de su funcionamiento habitual y llegan a ser considerados como naturales e indispensables para el buen funcionamiento de la escuela, sin cuestionarse la posibilidad de cambiarlos o simplemente sin preguntarse por el sentido real que tienen.

A partir de la realización de numerosas observaciones y del análisis de investigaciones anteriores, Vásquez y Martínez (1996) recogen algunos de estos comportamientos o valores que son comunes a muchas escuelas y que forman parte de “la cultura escolar”. Entre ellos destacan:

- Los rituales de desplazamientos, de entradas y salidas.
- La importancia del orden y del silencio, a cuyo mantenimiento se dedica mucho tiempo.
- La estructura asimétrica del poder en las interacciones que se establecen entre profesor /a y alumno /a. El alumno /a es un ser débil, no sabe y hay que enseñarle; las interacciones están ritualizadas según un modelo que sólo puede cambiar el /a profesor /a dentro de un marco; el que realiza la mayoría de las interacciones o las inicia es el profesor /a (y se espera que el alumno /a sólo intervenga cuando se le pregunta).

- Las actividades se diseñan en función del alumno o tipo de alumno medio y tienen que ser realizadas de una forma determinada y todos al mismo tiempo (homogeneización).
- Se sigue a menudo un esquema metodológico bastante rígido que consiste básicamente en la explicación del profesor, el trabajo individual, la corrección del trabajo individual (se prima el trabajo y éxito individual).

Como señalan estas autoras, muchas de estas prácticas son consustanciales a la escolarización y los niños y niñas que siempre han asistido a este tipo de escuelas incluso pueden no darse cuenta de que existen, es algo “natural” para ellos/ as.

Parece claro que es algo percibido como natural por quienes pertenecen a una cultura determinada, en este caso la cultura occidental de clase media, porque la “cultura escolar” además de elementos que le son propios (determinadas prácticas y comportamientos “rituales”), tiene muchos otros que son coincidentes con los de dicha cultura, incluso se puede decir que la misma escuela como institución es producto de ella y su misión reproducirla.

Ante esta situación los niños y niñas inmigrantes pueden encontrar uno de los obstáculos más grandes. **Los patrones de socialización de la escuela a la que se ven obligados a ir no son naturales para ellos**, incluso pueden no coincidir y contradecir los valores que definen sus culturas. Se da entonces una gran distancia entre lo que están acostumbrados a hacer y lo que les exige la escuela que hagan. Por ejemplo, como hemos indicado más arriba, algunas culturas están más orientadas a lo colectivo que a lo individual; en otras culturas, el niño /a no es un ser débil con espacios restringidos y ocupaciones propias de su edad, sino que participa de las actividades de los adultos y desde muy pequeños colaboran en trabajos más asociados en nuestra cultura con lo que debería ser responsabilidad de un adulto, como quedarse en casa para cuidar a los más pequeños o colaborar con la economía familiar; en otras culturas se da más importancia a las relaciones sociales y al hecho de compartir al mantenimiento del orden y del silencio (Jordán Sierra, 1995).

De esta manera la escuela, cuando no se cuestiona sus patrones y aplica los mismos para todo el alumnado, está respondiendo, sin saberlo posiblemente, de forma más adecuada y adaptada a unos que a otros.

Por otro lado, existe una tendencia en la escuela tradicional hacia la homogeneización. En la escuela tradicional se suele comparar al alumnado minoritario con el resto desde el esquema homogeneizador señalado, desde lo que se considera el alumno “medio” en una estructura concreta. En esta comparación se resalta lo que el alumno o alumna no sabe, los “problemas” y dificultades que presenta y que a veces son producto de dicha estructura o han sido aumentados por ella. No se valora entonces tanto sus capacidades, aptitudes y posibilidades, lo que sabe hacer, lo que conoce, como lo que no sabe. Se centra más la atención en los puntos débiles, en lugar de en los puntos fuertes, en los recursos que le faltan en lugar de los que tiene.

Desde este planteamiento se justifica la intervención educativa con finalidad compensatoria: son los hábitos y las costumbres del alumnado o la supuesta carencia de ellos lo que entorpece y dificulta su adecuación al sistema escolar y por tanto es algo que hay que modificar o compensar.

Desde esta perspectiva, se echa la culpa del fracaso escolar a un pretendido “déficit cultural” y el problema es del alumno o la alumna (o de su familia, que no le enseña de forma adecuada) que tiene más dificultades de aprendizaje que el resto y lo que necesitan es adquirir unos valores, hábitos y “comportamientos adecuados”, sin los cuales no va a aprovechar su presencia en la escuela ni va a adquirir los conocimientos necesarios.

Al hacer la comparación se olvida que el propio sistema escolar es otra forma de cultura, que los valores que defiende no son valores absolutos, sino que se pueden (y muchos se deben) replantear:

Por todo lo dicho, en lo que se refiere a los niños extranjeros, el

déficit no necesariamente está en ellos, sino en su enfrentamiento a una cultura muy distinta de aquélla donde fueron socializados, al mismo tiempo que la estructura social donde debe vivir los sitúa de facto en una situación de “minoría” (Vázquez, 1995).

Existen entonces diferencias con respecto a lo que es la escuela, su función, lo que se espera de ella entre los distintos grupos. En la sociedad occidental, más en unos niveles culturales que en otros, está muy generalizada la importancia de escolarizar a los hijos e hijas desde edades muy tempranas, y se delega en la escuela muchas de las funciones que tradicionalmente ejercían las familias. En los países exportadores de inmigrantes por situaciones infra-económicas resulta más difícil el proceso de escolarización en edades tempranas, en su mayoría, no por falta de deseos de las familias, sino por limitantes estructurales de índole económica y políticas.

En forma de conclusión, queremos dejar claro que el fenómeno migratorio en sí mismo encierra un proceso psicológico de formación de nuevas identidades pero que es la interacción entre los distintos grupos a partir de políticas de índole ideológica y estructural la que permitiría, a la larga, un proceso de interculturalidad y de construcción de nuevas formas de ver el mundo, producto de este contacto permanente con grupos humanos diferentes.

ESTUDIO EMPÍRICO

Como explicamos ya en la introducción, en cada capítulo se incluye un apartado teórico y otro empírico. Así pues, después de los planteamientos generales expuestos, obtenidos fundamentalmente a partir de documentos, de investigaciones anteriores y desde la experiencia educativa, pasamos a describir y a comentar la información recogida sobre este punto para la realización de la investigación. En este momento describiremos la población, muestra y procedimiento de muestreo utilizado y presentaremos las principales características del grupo investigado. Para ello hemos recurrido a herramientas propias de la estadística descriptiva que se presentan a través de gráficas y tablas.

Población, muestra y muestreo.

Durante el curso escolar 2002-2003 se aplicó un cuestionario (anexo I) a una muestra de 1.010 estudiantes, donde depurando cuestionarios por errores, nos quedan una muestra de 943 adolescentes inmigrantes y españoles en Madrid capital y un pueblo de la provincia (Torrejón de Ardoz).

Para la selección de la muestra nos auxiliamos de informaciones estadísticas sobre la población y distribución de los inmigrantes en Madrid, suministrada por *el Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003*.

Nos centramos en el apartado concerniente a la población extranjera menor de 16 años en Madrid Capital y área metropolitana de la Comunidad de Madrid, donde se encuentra un total de 23.102 jóvenes y niños en Madrid capital y 12.608 en los municipios de la comunidad¹¹. Clasificamos los barrios donde la población superara los mil habitantes inmigrantes y, seleccionando los lugares de mayor presencia, obtuvimos, entre los distritos de la capital, Carabanchel, Centro, Ciudad Lineal, Latina, Puente de Vallecas, Tetuán, Usera, Alcobendas, Fuenlabrada y Torrejón de Ardoz, entre los municipios.

Aunque las diferentes nacionalidades de inmigrantes se encuentran

¹¹ Padrones de habitantes de los municipios de la Comunidad de Madrid, actualización al 31 de enero 2000.
Tesis Doctoral: Clima Social y Autoeficacia percibida por estudiantes inmigrantes: Una propuesta Intercultural

en toda la Comunidad de Madrid, existen lugares donde algunos grupos hacen mayor presencia. En La Latina, por ejemplo, se evidencia mayor población musulmana, en Coslada mayor población de Europa del Este y en Tetuán mayor número de Latinos y Dominicanos.

El grupo de mayor interés para nosotros es el de latinoamericanos y caribeños, entre las edades de 12 a 15 años puesto que deseamos centrarnos a nivel de enseñanza secundaria obligatoria, E.S.O. Por ello priorizamos las zonas en donde estas nacionalidades tienen mayor presencia que son: Carabanchel, Centro, Ciudad Lineal, Chamartín, Tetuán, Puente de Vallecas, San Blas.

Después de seleccionar los barrios nos dedicamos a buscar información acerca de qué institutos (IES) en dichos barrios registraban una mayor frecuencia de extranjeros. Consideramos tanto centros públicos como concertados. En este proceso nos ayudó bastante la dirección de Inspección de la Comunidad de Madrid, donde nos facilitaron las informaciones necesarias para la selección de los distritos educativos que respondieran a nuestra primera selección.

Notamos que sólo de octubre 2001 a Febrero 2003 se habían incorporado un total 3.938 nuevos estudiantes de origen inmigrante. Nuestra población total era 9.864 en los primeros cursos de la E.S.O.¹²

Finalmente resultaron elegidos para participar en la investigación los siguientes centros:

- Centro de Formación Padre Piquer,
- Nuestra Señora del Pilar
- Colegio Ramón y Cajal,
- I.S.E. Carabanchel,
- Instituto Jaime Vera,
- Instituto Avenida de los Toreros,
- Instituto Antonio Muñiz y
- Centro Socio / recreativo Jara.

¹² Datos del 28 de febrero 2003.

Para la selección del grupo de españoles (grupo de control) se entrevistó a todos los estudiantes de las clases, considerando en cada caso el 100% de los estudiantes inmigrantes de aula donde se pasaron los cuestionarios.

La muestra es incidental ya que no pudimos establecer un muestreo aleatorio por las dificultades que presenta coordinar con los centros y lo costoso de un equipo de investigación para la aplicación simultánea, además del tiempo limitado con que contaba, en ese momento, para el trabajo de campo.

Se procedió a visitar los centros con lo que se establecía algún contacto a través de conocidos y se desarrollaba una entrevista con su director, u orientador, se procedió a la toma de contacto con los profesores que coordinaban el ciclo correspondiente y con los tutores, de manera que se acordará el mejor momento para entrar en las clases sin interrumpir excesivamente el ritmo de trabajo.

En su mayoría se tomó como hora de clases la dedicada a la tutoría, de forma que no se afectaran otras asignaturas. Existió en todo momento una gran apertura y colaboración de parte de los centros que participaron en esta etapa de la investigación.

Distribución de la muestra

| Lugar | Tipo de centro | Instituto | Cursos entrevistados | N | Población predominante |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------|------------|------------------------|
| Norte Chamartín y Tetuán | Concertado (Colegio) | Ntra. Sra. Del Pilar | Segundos de la E.S.O | 63 | Españoles |
| | Concertado (IES) | Padre Piquer | Primeros y terceros de la E.S.O. | 223 | Españoles |
| Torrejón de Ardoz | Público Colegio | Ramón y Cajal | Primeros y segundos de la E.S.O. | 73 | Españoles |
| Este Vallecas | Público | Antonio Domínguez Ortiz | Primeros y segundos de la E.S.O. | 61 | Inmigrantes |
| Sur Ciudad Lineal | Público | Avda. De Los Toreros | Primeros de la E.S.O. | 61 | Inmigrantes |
| Oeste Carabanchel | Público | I.E.S. Carabanchel | Primeros y segundos de la E.S.O. | 230 | Españoles |
| Tetuán | Público | Jaime Vera I.E.S. | Primeros, segundos y terceros de la E.S.O. | 235 | Inmigrantes |
| Ciudad Lineal | Apoyo educativo Centros mixtos | Centro socioeducativo | Segundos de la E.S.O. | 16 | Inmigrantes |
| TOTAL | | | | 962 | |
| A partir de la depuración de los cuestionarios nos quedamos con una muestra total de 943 estudiantes entre españoles e inmigrantes. | | | | | |

Aplicación del cuestionario

Formamos un equipo de voluntarios que apoyaron este proceso un total de ocho personas todos y todas con niveles de educación superior. Este equipo facilitó los momentos de aplicación simultánea en los mismos centros o en lugares diferentes. Además eran profesores, por lo que la variable de conocimiento de los contenidos o cualquier otra situación inesperada podía ser controlada por ellos en cada clase donde intervenían con la entrevista y la aplicación del cuestionario.

En todo el proceso de recolección de datos contamos con muy buenas voluntades tanto por la comunidad educativa como por el equipo entrevistado. Tenemos que resaltar la disponibilidad de los estudiantes en sentirse parte del trabajo. Como se ha indicado anteriormente, la recogida de datos se llevó a cabo en período comprendido entre Febrero a Junio del 2003.

El instrumento fue elaborado considerando el dominio o el desconocimiento que podrían tener los estudiantes inmigrantes recién llegados a Madrid, por lo que preferimos no elaborarlo con formato de lector óptico, para controlar el margen de error posible de cometerse por desconocimiento del relleno de las hojas electrónica, aunque supuso mayor esfuerzo para la digitación, preferimos estos inconvenientes.

Se establecieron como principales variables de clasificación para poder formar nuestros grupos de análisis las siguientes:

| Variable de clasificación | Categorías |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Tipo de escuela | Pública o concertada |
| Nombre de la escuela | De acuerdo al centro |
| Sexo | Masculino y femenino |
| Curso | Primero, segundo, tercero de la ESO |
| Edad | Desde 12 hasta 15 años |
| Lugar de nacimiento del estudiante | De acuerdo a donde nació |
| Tiempo en España | Desde meses hasta más de cinco años Tres grupos de clasificación |
| Lugar de nacimiento de padre y madre | De acuerdo a donde nació |
| Tiempo separado de los padres | Desde meses, hasta más de cinco años |

Junto con estas variables existían otras que se pueden encontrar en el anexo I.

A continuación presentamos los resultados que salen del análisis descriptivos y que nos dan una mayor idea de las características de la población con la que hemos desarrollado el estudio empírico y los análisis estadísticos que se presentan en cada capítulo.

Análisis descriptivo de la población estudiada

Para el desarrollo de esta investigación y de acuerdo a los intereses que nos mueven, manejaremos dos bases de datos, una de 577 adolescentes españoles y otra de 366 jóvenes inmigrantes, con el fin

de llegar a conclusiones más cercanas a la realidad y de acuerdo a los objetivos que en cada momento deseamos alcanzar. En un primer momento, vamos a describir los datos de la población inmigrante o de origen inmigrante. Como hemos indicado más arriba, aislando la población española nativa, encontramos un total de 366 chicos y chicas de origen inmigrante o de segunda generación de inmigración de muy diversas procedencias.

Estos alumnos inmigrantes son en su mayoría nacidos en otro país pero se define un grupo que ya es nacido en España de origen inmigrante (14,5%).

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------------|------------|------------|
| Inmigrantes de origen | 313 | 85,5 |
| Españoles de Origen Inmigrante | 53 | 14,5 |
| Total | 366 | 100,0 |

En unos casos son los dos progenitores de origen inmigrante (86,1%) y en otros, menos, sólo el padre o la madre o ninguno (0,8% son niños extranjeros adoptados por padres españoles).

| Nacimiento del estudiante | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------|------------|------------|
| Marruecos | 23 | 6,3 |
| Ecuador | 152 | 41,5 |
| Colombia | 21 | 5,7 |
| Rep. Dominicana | 45 | 12,3 |
| Perú | 17 | 4,6 |
| Cuba | 4 | 1,1 |
| Argentina | 4 | 1,1 |
| China | 3 | ,8 |
| Portugal | 1 | ,3 |
| Madrid | 44 | 12,0 |
| Otra ciudad de España | 9 | 2,5 |
| Otro país | 9 | 2,5 |

| | | |
|----------------------------|-----|-------|
| Europa del este | 14 | 3,8 |
| Venezuela | 4 | 1,1 |
| África Subsahariana | 5 | 1,4 |
| Filipinas | 5 | 1,4 |
| Europa central | 3 | ,8 |
| Chile | 1 | ,3 |
| México | 2 | ,5 |
| Total | 366 | 100,0 |

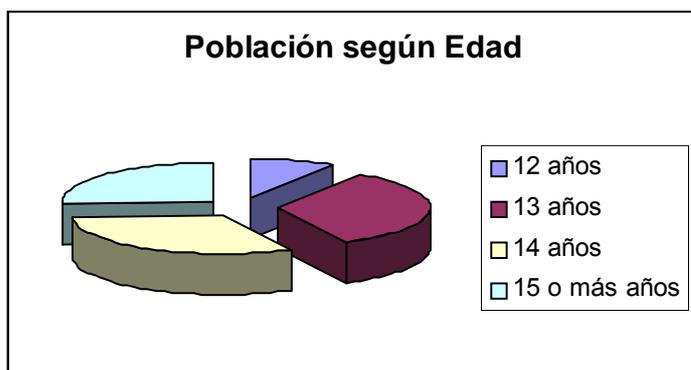
Como podemos evidenciar los lugares de procedencia de mayor peso en la muestra fueron: Ecuador, República Dominicana, Marruecos, Madrid, Colombia, Perú, y Europa del Este.

Una variable muy interesante en nuestro estudio es el tiempo que los niños llevan en España, porque puede moderar la relación de la que será nuestra principal variable independiente (inmigrantes versus nativos) con la identidad cultural de los chicos, su percepción del clima, la autoeficacia percibida y el su estatus académico.



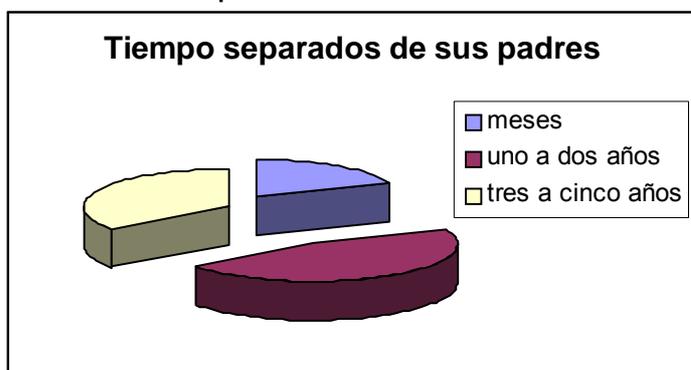
El 28 % de los jóvenes entrevistados llevan entre uno a dos años en España, el 23% menos de un año, más de dos años hasta cinco

representan el 21% lo que podríamos decir que más del 70% de esta muestra llevaban menos de cinco años en España versus un 30% entre los que llevan más de cinco años y los que han nacido dentro de la cultura española.



Según la edad el grupo de mayor población es de catorce años. Y el de menor población es de doce años.

Otras variables que a nuestro juicio son importantes a la hora de definir al colectivo de inmigrantes son las que se refieren a la separación familiar, transitoria, pero que en algunas ocasiones dura bastante tiempo.

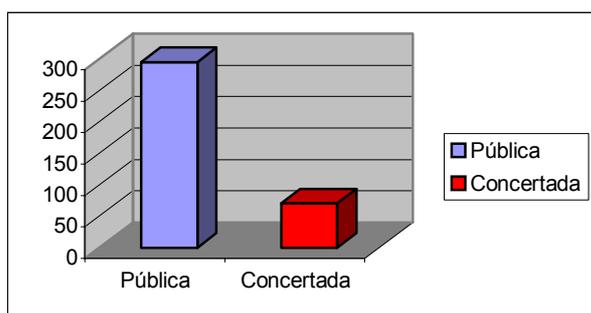


De acuerdo a los datos, los estudiantes han estado separados de su madre desde meses hasta cinco años en un 53% de la muestra. Estos datos son similares a los encontrados en diversos estudios realizados por The Center for Immigration Study de la Universidad de Harvard, donde un 56% de la población de jóvenes inmigrantes en

los Estados Unidos responden a haber estado separados de uno o ambos padres en un promedio de cinco años (Suárez-Orozco, 2003).

Sin embargo con relación a la separación del padre podemos identificar un nivel menor de tiempo de separación. En este sentido, es interesante advertir que la inmigración en España ha sido principalmente femenina en sus orígenes, sobre todo en lo concerniente a la población latinoamericana. No ha sucedido igual con la marroquí, donde ha sido el hombre el que ha emigrado primero.

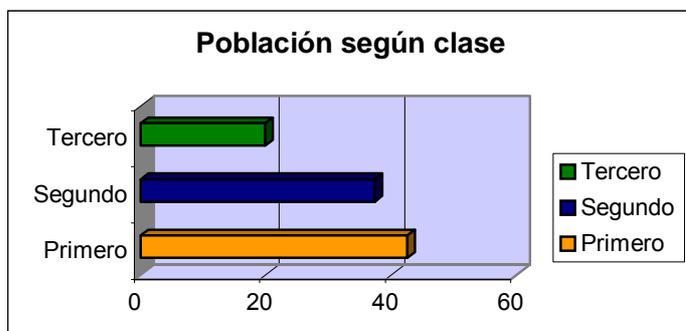
Los chicos encuestados cursan actualmente E.S.O. en los siete centros de Madrid que han formado parte de la muestra. La distribución según titularidad pública o privada con concertos se muestra en la siguiente tabla, donde se advierte que la mayor parte de los adolescentes inmigrantes que componen nuestra muestra está escolarizada en centros públicos en un 81%.



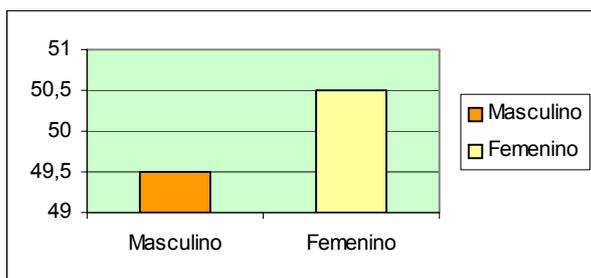
En cuanto al tiempo que llevan escolarizados en los centros, más de la mitad (68,8%) sólo llevan un año o menos.

| Tiempo de estudio en este centro | | Porcentaje |
|----------------------------------|-----------------|--------------|
| | Desde primaria | 8,7 |
| | Menos de un año | 35,2 |
| | Un año | 33,6 |
| | Dos años | 21,9 |
| | Total | 99,5 |
| Perdidos | 0 | ,5 |
| Total | | 100,0 |

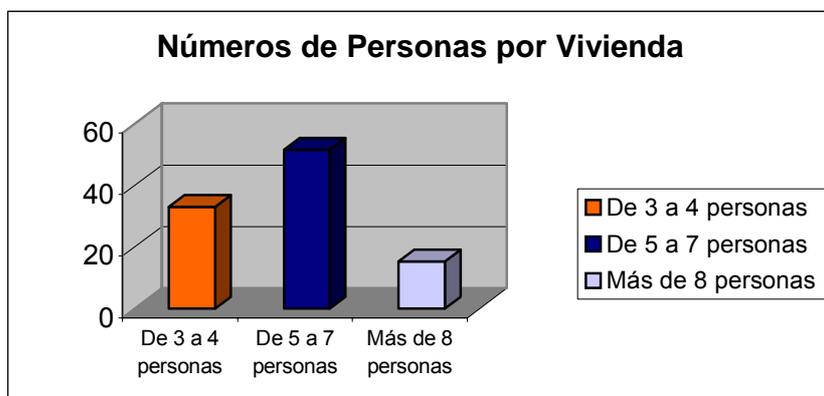
Son adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años en su mayoría y también en su mayoría hacen primer ciclo de la Secundaria Obligatoria.



La distribución de la muestra según género es bastante equilibrada, de manera que el 49,5% son varones y el 50,5 % mujeres.



Las condiciones sociales, económicas y familiares se resumen en las tablas siguientes:



Observamos que en la mayoría de los casos viven en casas donde habitan más de 5 personas (66,8% de los casos) y se combinan diferentes modelos familiares, aunque predomina el modelo de familia nuclear, más propio de nuestra cultura, seguido por el de familia monoparental (sólo con la madre) y el de familia ampliada. El porcentaje de familias reestructuradas ¹³ es del 11%.

| En la actualidad en tu piso viven contigo | Porcentaje |
|--------------------------------------------------|-------------------|
| familia nuclear | 40,7 |
| familia ampliada | 21,6 |
| madre sola | 23,0 |
| padre solo | ,5 |
| familia reestructurada | 11,2 |
| hogar de acogida o adopción | ,8 |
| Otros | 2,2 |
| Total | 100,0 |

El 67% viven con más de cinco personas en su piso. El tipo de familia predominante es la nuclear (padre, madre, hermanos) en un 41%, las familias ampliadas (incluyen a abuelos) superan los 22%, madres solas un 23% un 11% de familias re-estructuradas (parejas separadas y con nueva compañía). En esta población era muy bajo el porcentaje de hogares de acogida o adopción, aunque en las entrevistas encontramos que principalmente eran de Europa del Este. No es nada nuevo el nivel de hacinamiento en que viven la mayoría de los chicos inmigrantes, producto de otras variables socioeconómicas que escapan al análisis que nos toca en este momento y que hemos comprobado anteriormente.

Los *indicadores de nivel cultural* de las familias que hemos utilizado son el *nivel de estudios de los padres* y la *posibilidad que éstos tienen de leer en nuestra lengua*.

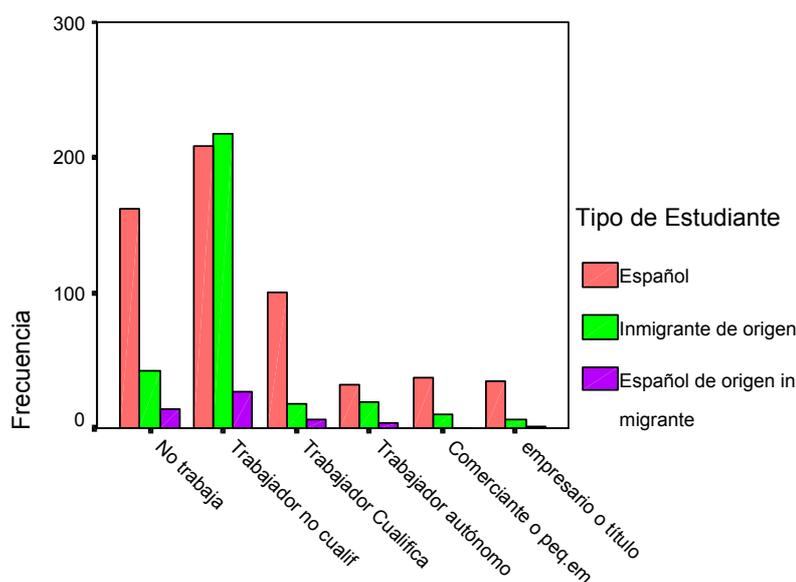
En el ámbito de estudios de los padres, notamos que las madres se encuentran entre primaria y bachillerato no terminado en un 60%. Sólo un 12% alcanza un nivel de carrera Universitaria, en los padres

¹³ Llamamos así a las familias donde tanto el padre como la madre han vuelto a formar parejas.

esta variable es un poco más alta en un 13%. Debemos recordar que nuestra población en su mayoría responde a pobladores de las zonas más pobres de los países de origen, en las que el acceso a la escuela es más limitado. Sin embargo, es de destacar que los estudiantes cuentan con un proceso socioeducativo familiar ya que de un 63% de madres con nivel de primaria o bachillerato y un 12% de estudios universitarios. Los padres en un 48% entre primaria y bachillerato, y un 14% carreras universitarias. Sin embargo los trabajos de estos padres están dentro de la categoría de trabajos subvalorados como servicio doméstico y obreros, etc. Esta población de estudiantes no cuenta con un apoyo sustentable en la realización de sus deberes escolares en un 87%. Posiblemente tiene que ver con el tipo de trabajo de los padres.

El principal indicador económico utilizado ha sido el nivel profesional de los padres. Observamos que la mayoría son trabajadores no cualificados, tanto cuando se pregunta por la madre como cuando se pregunta por el trabajo del padre.

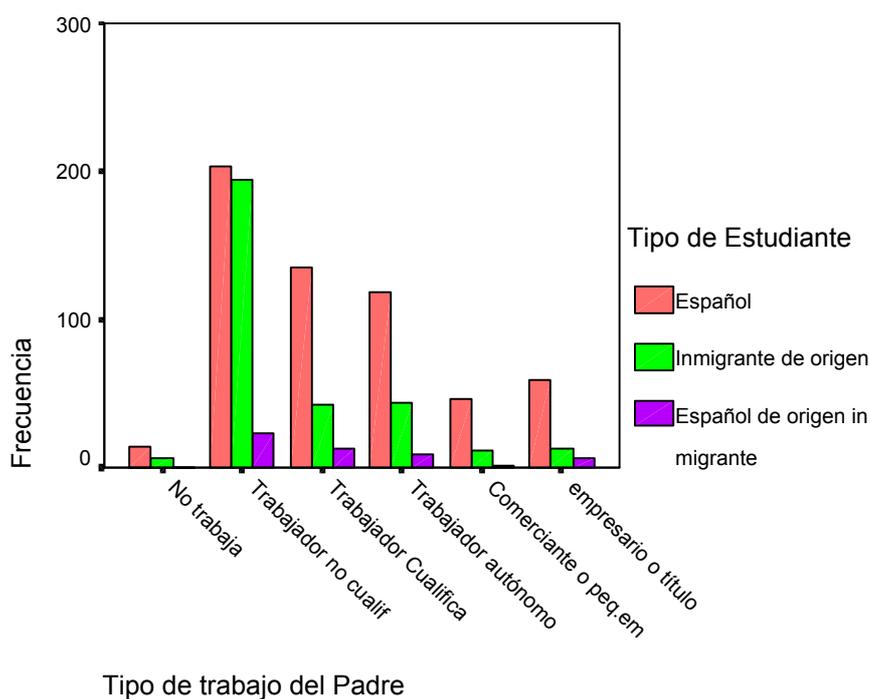
También hemos recurrido a indicadores como la posesión o no de objetos útiles tan frecuentes en nuestra sociedad como el vehículo o el teléfono. En cuanto a desempeño laboral de los padres, podemos destacar los siguientes datos.



TIPO DE TRABAJO DE LA MADRE

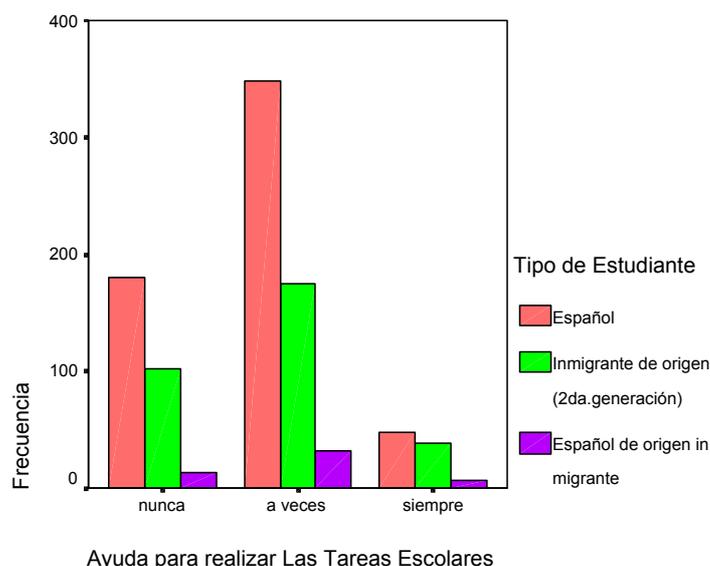
La gráfica nos presenta que en “de acuerdo a si trabaja o no” las madres españolas están más en casa. Luego hay grupos tanto de madres españolas como inmigrantes que se encuentran dentro de la población de trabajos menos cualificados. Pero en la medida que los trabajos son más cualificados las madres españolas alcanzan mayor frecuencia en esos espacios.

En relación con el tipo de trabajo de los padres, vemos que existen pequeñas diferencias. La mayoría realiza trabajos no cualificados en los tres tipos de grupos. Pero en relación a la participación en sectores más cualificados siempre los grupos de españoles están más ubicados en estos grupos.



Tanto en las variables de tipo de trabajo de las madres como de los padres, según tipo de estudiantes, podemos constatar que el peso mayor de la población en los tres grupos está ubicada en la categoría de menos cualificación del tipo de trabajo. Esto nos revela una población general perteneciente a estratos socioeconómicos medio bajo en su mayoría, con matices, los grupos de españoles en escalas laborales más alta en relación con la población de inmigrantes.

Las *condiciones de estudio que tienen estos niños* las medimos a través de indicadores como el nivel de ayuda que tienen en casa para la realización de las tareas escolares, las condiciones físicas del lugar de estudio y la disponibilidad o no en sus hogares de materiales como libros de texto, enciclopedias, ordenador, Internet...



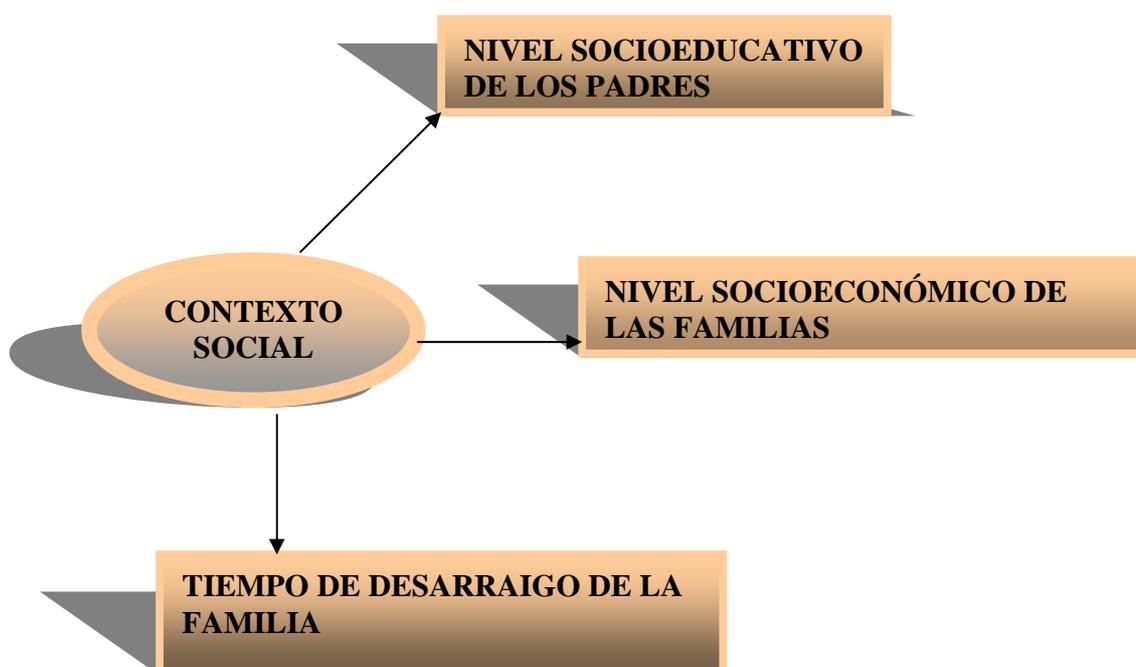
Estos jóvenes, en su mayoría, no cuentan con ayuda permanente en la realización de sus tareas escolares. Comparando los grupos vemos que entre los tres tipos de estudiantes, en todas las niveles la población española es la más alta con relación al apoyo escolar. En la población de inmigrantes destacamos que tampoco disponen de un lugar cómodo para estudiar, ni de recursos tales como ordenadores, enciclopedias, internet o con los libros escolares, esto último en un 77%. Con estos datos, es fácil pensar que las condiciones socioeconómicas puedan ser, por sí mismas, causas reales de bajo rendimiento académico y de deficiente integración en el sistema educativo, independientemente de la capacidad intelectual de los estudiantes. Las condiciones sociales en las que viven los colectivos de inmigrantes en España se agravan también por la existencia de trabas legales derivadas de la falta de regularidad en los documentos de residencia de los padres, lo que muchas veces impide el acceso a beneficios tales como becas de libros, comedor y otras facilidades que los centros dan a quienes lo necesitan.

A continuación vamos a presentar algunos estudio comparativos realizados a partir de la comparación de las poblaciones de inmigrantes y españoles nativos.

Observamos que las variables de contexto tales como, arraigo

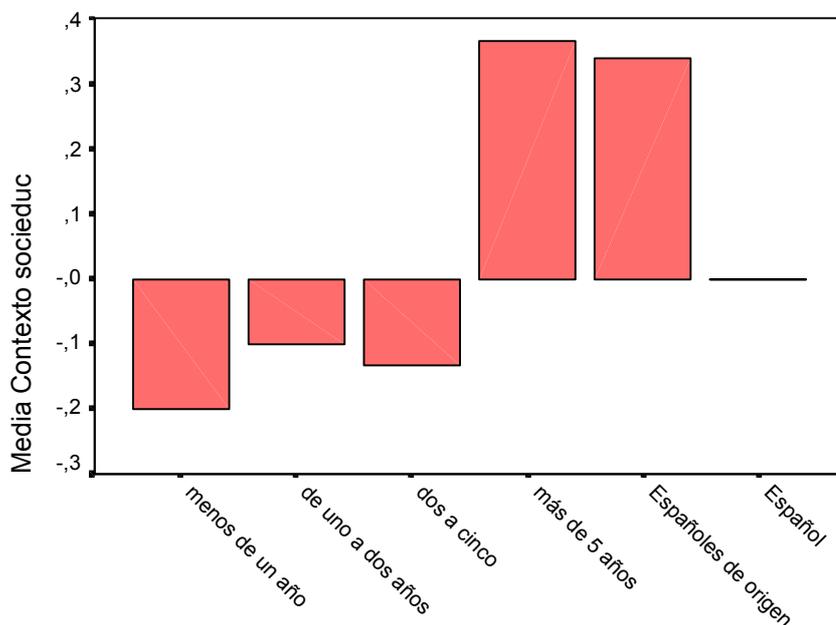
familiar y contexto socioeducativo y socioeconómico establecen diferencia significativa de acuerdo al lugar nacimiento de los estudiantes.

Para simplificar las variables de contexto hemos establecido tres factores básicos nivel socioeducativo de los padres (nivel educativo alcanzado), nivel socioeconómico de las familias (tipo de trabajo que realiza y condiciones de vivienda) y tiempo de desarraigo familiar, es decir, si ha estado tiempo que tienen separado los familiares del estudiante. Consideramos clave este factor para evidenciar los elementos que tienen mayor relación con la identidad y la eficacia personal.



Mediante la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis, identificamos diferencias significativas tanto en el contexto de arraigo familiar ($p=.000$) como en el contexto socioeducativo ($p=.000$) según grupos de tiempo en España. Sin embargo, en el indicador de nivel socioeconómico no encontramos diferencias significativas según grupos de estudiantes si aplicamos la prueba no paramétrica.

Mediante la aplicación de ANOVA sí se captan sin embargo diferencias significativas en esta variable.



¿Cuanto tiempo hace que viniste a España?

Esta gráfica nos muestra que las medias aumentan hacia mejor contexto socioeducativo por parte de los estudiantes cuando llevan mayor tiempo en España.

A modo de conclusión

De los análisis de datos presentados en este primer capítulo podemos destacar:

- Los estudiantes inmigrantes o de ascendencia inmigrante se encuentran escolarizados, en su mayoría, en centros públicos.
- La población objeto de estudio, en general, pertenece al sector socio-económico medio y bajo, no encontrando diferencias significativas en variables socioeconómicas entre el grupo de inmigrantes y nativos.

- La población de inmigrantes realiza, en mayor número, trabajos menos cualificados.
- Existe un promedio de dos a cinco años o más de separación de las familias inmigrantes antes de establecerse en España, lo que es un indicador de sentimiento de desarraigo.
- El tiempo que llevan España los inmigrantes es una variable importante a considerar desde el punto de vista educativo.
- La población de origen inmigrante parte de unas condiciones socioeducativas de desventaja ya que por lo general, los adolescentes inmigrantes viven con mayor número de personas por vivienda, con menos recursos para estudiar en sus casas y con poco apoyo a la hora de realizar las tareas escolares.

capítulo II

La Identidad, Adolescencia, e Identidad Cultural

CAPITULO II IDENTIDAD, ADOLESCENCIA E IDENTIDAD CULTURAL

ESTADO DE LA CUESTION

Sentimiento de identidad

Pocas veces podemos descubrir nuestras características esenciales y diferenciales si no es por el encuentro con los otros, sobre todo si esos otros son de contexto cultural, costumbres e idioma distinto. Pero también es verdad que nunca tenemos más riesgos de cambiar que con el intercambio que surge de un encuentro con otro diferente a mí. Sin los otros no hay necesidad de definirnos (Hobsbawn, 1994). La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y los otros grupos culturales (Burger y Luckmamm, 1988).

El ser humano es la única especie animal que puede decir “yo”, que puede tener conciencia de sí mismo como entidad independiente. Es más, el sentido de identidad es tan vital e imperativo, que el hombre o mujer no podría estar sano si no encuentra algún modo de satisfacerla, como sucede con las demás necesidades típicamente humanas (necesidad de relación, de trascendencia y de arraigo).

El grado de identidad que se alcanza va a depender de que se haya salido o no del clan y del momento de desarrollo del proceso de individuación (Fromm, 1996). El individuo *en un clan primitivo* puede definir su identidad con un “yo soy nosotros”, en esta realidad no puede percibirse a sí mismo como un individuo con existencia aparte del grupo. *En el mundo medieval*, el individuo estaba identificado con su papel social en la jerarquía feudal. El campesino no era un hombre que por casualidad fuera campesino, ni el señor feudal era un hombre que por casualidad fuera señor feudal. Era campesino o señor, y este sentimiento de su situación inalterable constituía parte esencial de su sentimiento de identidad (Fromm, 1996). La era de la

globalización es la del resurgimiento nacionalista, expresado tanto en el desafío a los estados-nación establecidos, como en la extensa (re)construcción de la identidad atendiendo a la nacionalidad, siempre afirmada contra lo ajeno (Castells, 2003).

Todo el desarrollo de la humanidad está ligado a satisfacer un sentido de identidad individual. Pero en la cultura occidental, con todo su desarrollo económico y su máscara y afán de individualismo, tampoco se ha podido responder satisfactoriamente a la necesidad de sentimiento de identidad psicológica que tenemos las personas. Habitualmente se buscan sustitutos del verdadero sentimiento individual de identidad, como pueden ser la nación, la religión, la clase y la ocupación, que proporcionan a los individuos un sentimiento de identidad del tipo: "soy estadounidense", "soy protestante", "soy un hombre de negocios" o "soy español". Estas son las fórmulas o claves de identificación, después de haber desaparecido la primitiva identidad del clan y antes de haber adquirido un sentimiento de identidad verdaderamente individual. En sentido general, son identificaciones ligadas al "status social".

El sentimiento de identidad no es un mero problema filosófico, que afecta únicamente a la mente y al pensamiento. El ser humano como hemos dicho, necesita para estar sano, un sentimiento del "yo" y se siente impulsado a hacer cualquier cosa para lograrlo. Paradójicamente, a veces, incluso alcanza la definición de su identidad a partir de la conformidad con la máxima "soy como tú quieras que sea". Esta manera de identificarse es lo que justifica los fundamentalismos de algunas religiones o sectas, o el sentimiento de despersonalización de algunos partidos políticos o grupos sociales y puede llevar incluso a dar la vida para sentirse alguien con una identidad, condenando su propio sentido de individualidad. Este sentido de identidad psicológica se transfiere al plano colectivo construyendo los valores de identidades culturales que nos hacen pertenecer a un grupo determinado y a identificarnos con las costumbres y espiritualidad de un país. En la sociedad actual, caracterizada por la pluralidad cultural, el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel sólo a una cultura (Soriano, 2004). Es decir que

aún teniendo características comunes con un grupo social, en contacto con otras personas de otros grupos o a partir de la vivencia en países diferentes se van creando varios sentimientos de pertenencia a distintas culturas y naciones.

Labrador (2001) define la identidad cultural como *la propia comprensión de quiénes somos y quiénes son los otros a la vez, que es la comprensión que los otros tienen de ellos mismos y de otros, entre los cuales, nosotros, estamos incluidos*. Hacia el mundo exterior la identidad implica similitud o parecido. Cuando se dice que algo es idéntico se expresa que una cosa o persona se asemeja a otra. La identidad involucra una “referencia a”. Somos idénticos o de alguna manera nuestra identidad es apreciable, respecto de otros que, a su vez, se consideran idénticos a nosotros. La identidad es una fuente de sentido para las personas y se construye mediante un proceso de individualización (Castells, 2003). La identidad se lleva a cabo en constante diálogo con los demás, en un transcurso continuo de formación, transformación y conservación (De Lucas, 2003).

Precisar el sentido de “identidad” es tarea compleja. ¿Qué es la identidad? Una respuesta categórica deja abiertas muchos interrogantes. Lo indudable es que nuestra identidad fundamental es que somos seres humanos: hombres y mujeres. A partir de ahí ¿qué otro tipo de identidades somos capaces de construir? O a qué otras identidades nos adscribimos. La búsqueda radica en las distintas formas de ser (hombre o mujer) que existen o que podemos imaginar, lo que Charles Taylor llama “ la búsqueda de horizontes morales”.

No existe identidad sin un “yo” y un “los otros”, porque las diferencias y las igualdades son las que condicionan el propio sentido de identidad, con construcciones internas y externas. Con todo ello, se puede hablar de identidad psicológica, social y cultural.

La interacción social juega un papel esencial en la construcción de la identidad. Es imposible imaginarse la vida social sin tener algún conocimiento de quiénes son los otros y quiénes somos nosotros.

Los creadores de un sistema teórico capaz de dar cuenta de esta íntima relación entre lo social y lo individual en la identidad hay que buscarlos en el marco del interaccionismo simbólico, la psicología socio-histórica y el constructivismo social, sin olvidar los trabajos de E. H. Erikson, desde una postura más psicológica y personalista.

El sentido de existencia lleva al ser humano no sólo a la necesidad de un sentimiento de identidad, sino también a la necesidad de orientarse intelectualmente en el mundo. Esta es la base de los principios y valores. El gran número de problemas enigmáticos que se plantea al ser humano, le lleva al uso de la razón. Cuanto más desarrollado esté el sentido de la razón, más adecuado resulta su sistema orientador y por tanto más se aproxima a la realidad.

La razón es una facultad que hay que ejercitar para desarrollarla. Si se vive de ilusiones respecto a un sector de la vida, la capacidad racional está limitada o dañada y, de esa suerte, puede quedar inhibido el uso de la razón en los demás sectores. La razón es una facultad humana que debe abarcar el conjunto del mundo ante el cual se encuentra el hombre. El método sociocultural trabajado por Pablo Freire, pretendió precisamente, que el ser adulto descubriera el mundo y las mediaciones a través de la palabra y sus significados. Este sentido de identidad es el que sustenta los valores y los principios éticos de las culturas y en la historia de la evolución humana. Por todo ello, entendemos que la cultura humana es el producto de todas las experiencias en el desarrollo de la vida de las personas y una construcción social y psicológica.

Relación entre ambiente y aprendizaje humano

El ser humano no es sólo cuerpo y pensamiento, sino también sentimientos y acciones y necesita un sistema satisfactorio de orientación que contenga además de elementos biológicos e intelectuales, elementos sensoriales y emocionales, que se manifiestan en la relación con un objeto de devoción o vinculación afectiva. Esta necesidad se reafirma en los estudios más recientes, sobre todo en los realizados a partir de la teoría de la inteligencia emocional: Goleman (1996), Le Doux (1999), Maturana (1990). Los

últimos estudios en neurociencia nos ayudan a ubicar en el cerebro, en el sistema límbico, el área de las emociones y está comprobado que el desequilibrio del desarrollo emocional puede llegar a bloquear la inteligencia intelectual.

En todas las culturas, primitivas y contemporáneas, el ser humano ha buscado un vínculo no sólo con las ideas sino con un objeto de devoción que dé sentido a su existencia y a su situación en el mundo. El análisis de las diversas religiones puede revelar qué respuestas son mejores o peores soluciones a la búsqueda de un sentido o devoción tomando, básicamente, en cuenta el sentido de desarrollo del ser humano. La evolución humana es consecuencia del desarrollo cultural en determinados contextos y no sólo de cambios orgánicos. Podemos evidenciar este axioma en los trabajos realizados por Vigotsky, Freire, Piaget, entre otros. Los sentimientos en sí mismos sólo adquieren significados de acuerdo a los símbolos y códigos significativos a las culturas. Como hemos planteado anteriormente el acto social es diacrónico; tras él se oculta el nivel societal o institucional que refleja la cultura y la historia del grupo. Detrás de la comunicación entre madre e hijos y detrás del mundo de nuestros gestos, signos o actos del habla se ocultan, según Vigotsky, formas configuradas históricamente de control de la actividad (Wertsch, 1985).

La significación es la creación y el uso de signos, es decir, de señales artificiales. La adaptación activa de los humanos a su entorno, su cambio de naturaleza, no puede basarse en la señalización, reflejo pasivo de conexiones naturales de varias clases de agentes: requiere el establecimiento activo de aquellas conexiones que son posibles (Wertsch, 1985). La capacidad del ser humano no la determinará simplemente su componente biológico sino su construcción significativa de la relación con la vida y la cultura. La evolución humana es consecuencia del desarrollo cultural, y no de cambio orgánico. Por ello, podemos hablar de procesos de desarrollo de aprendizajes desde niveles internos y externos, como hemos dicho, desde las necesidades inherentemente humanas y el desarrollo de la conformación social de la cultura.

Relación entre concepto de identidad e inmigración.

Los primeros trabajos sobre "identidad" proceden del antropólogo y psicoanalista Erikson. Tal concepto tiene que ver tanto con la percepción de sí mismo como con la relación afectiva del individuo con su pueblo. Sin la percepción del otro no existe el individuo. La identidad es producto del proceso de socialización. La sociedad, al reconocer al nuevo individuo, le acepta y le hace sentir alguien. Así pues, la identidad implica especificidad individual al tiempo que vivir los ideales y modelos culturales del grupo.

Pero Erikson nos habla, Carmel Camilleri (1990), más bien de crisis de identidad y es justamente lo que interesa a nuestro trabajo sobre el sentido de identidad en la inmigración. Existen elementos de crisis cultural de identidad que son claves en esta propuesta.

1.- El inmigrante se define a sí mismo, como persona y como grupo, en gran parte, por la actitud de la sociedad de acogida.

2.- El inmigrante creará una estrategia (conjunto de medidas para ganar la "guerra") de identidad contra la desvalorización, que le permita soportar la angustia y reducir el sufrimiento.

3.- El inmigrante puede reaccionar, si se le desvaloriza, contra sí mismo, contra su grupo (para sobrevivir él) o contra la sociedad de acogida.

La identidad es el producto de un proceso que integra las diferentes experiencias de un individuo a lo largo de su vida. Según esta teoría si la cultura de acogida desvalorizó al inmigrante de la primera generación, crea una ruptura en el proceso de definición de identidad a la segunda generación. Por ello, es interesante comprobar qué sentimientos de identidad e identificación cultural subyacen o se están formando en los chicos y chicas de origen inmigrante en España. La identidad se nos presenta entonces como un importante instrumento analítico para el entendimiento escolar y social (Soriano,

2004).

En esta población se da además la circunstancia de que son actualmente en su mayoría *adolescentes*, lo cual supone también un *período crítico en el proceso de construcción de la identidad*, independientemente de los orígenes culturales. En esta etapa evolutiva nos planteamos el elemento de identidad psicológica que va muy ligada al sentido de identidad sexual. Por lo tanto, en una población de inmigrantes jóvenes nos encontramos con **crisis de múltiples identidades**.

La adolescencia como etapa evolutiva de identidad.

Según Lapsley (1988) podemos establecer cuatro etapas en el desarrollo hacia la autodefinición de la persona:

- 1) Edad temprana ("Childhood"): Fase de membresía en particular relación social o grupos.
- 2) Infancia ("Middle y Late Childhood"): Actividades que están consideradas con referencias a relaciones aprobación o desaprobación de otros.
- 3) Primera adolescencia ("Early Adolescent"): Características personal y social.
- 4) Adolescencia ("Late"): Desarrollo moral o personal y concepciones y relaciones sociales o personalidad social.

Estas etapas nos presentan los distintos momentos de desarrollo evolutivo psico-biológico a que se abocan los seres humanos en su proceso de maduración.

En este sentido notamos que es un proceso de asimilación y evolución de las etapas de maduración psicológica. Son las bases del conjunto de estructuras en que se asienta un sentido de identidad. Podemos destacar en la identidad psicológica las dimensiones de: sociabilidad, identificación proyectiva-introyectiva y estructura societal. La identidad se define por la cualidad de lo más evolucionado de la personalidad, lo interiorizado, lo más individual (lo propio, delimitado, único, distintivo, independiente y autónomo).

La identidad grupal influye de un modo predominante de la identidad del adolescente y es en mucho menos proporción una identidad individualizada e interiorizada. Lo que opinen los demás sobre el sujeto adolescente tiene gran importancia, de ahí lo delicado que resulta esta etapa en la formación de creencias de eficacia personal. La importancia del autoconcepto en la edad de la adolescencia es tal que influye en el aprovechamiento académico de los adolescentes (Gimeno Sacristán, 1974).

La satisfacción que cada estudiante halla en sus relaciones interpersonales, repercutirá en la seguridad personal del alumno y en el grado en que despliegue todas sus potencialidades personales: la falta de asimilación social de un alumno permite reacciones específicas en todos sus compañeros quedando sus funciones habituales en inferioridad de condiciones frente al grupo (Gimeno, 1974). Este motivo afectará a su atención, dificultará el aprendizaje y los conocimientos se amurallarán en algún lugar de su espíritu mientras no se halle integrado en un grupo.

El ser aceptado por los demás, el ser admitido como miembro de algún grupo, el permanecer en contacto interpersonal con los demás, el tener algún grado de participación en las decisiones de la vida del grupo a que se pertenece, parecen ser necesidades de desarrollo humano en nuestra cultura. Por todo ello, el sentido de identidad cultural será reafirmada por un sentido de autoconcepto y de aceptación del grupo, así como el proceso de construcción social que se ha elaborado a partir de la socialización con las multiculturas en la que se participa (Gimeno, 1976).

El sentimiento de identidad psicológica en la adolescencia de un chico o chica inmigrante, tiene varias dimensiones y una será la cultural, ya que los choques de valores y patrones de crianzas en él están más enraizados que en los adolescentes nativos. Por un lado está, el cómo se manifiestan los adolescentes de la cultura nativa, y por el otro lado, el cómo se vive en los patrones morales y de comportamiento de la cultura de sus padres. Además están sus propias inseguridades producto de su autoconcepto. Encarnación

Soriano (2004) nos plantea la importancia de ayudar al profesorado y al alumnado a construir identidades saludables en el marco de contextos multiculturales, utilizando estrategias que permitan negociar, en cada caso, la diferencia, respetando la libertad y la dignidad de las personas que componen los diferentes grupos culturales, ya que hablar de "cultura global" (Arendt, 1998), como una opción cultural, es una forma de totalitarismo. Por tanto el estudiante inmigrante en su definición de pertenencia contará con un capital cultural importante a la hora de hablar de referentes socioculturales.

Parece indudable que un alumno que sea rechazado por sus compañeros no se sentirá satisfecho de su posición al ser el polo acaparador de los rechazos de los demás. Pensemos, por ejemplo, en grupos de clases donde los estudiantes inmigrantes representan una minoría y existen sentimientos racistas en ese clima del aula. En este caso resultará complejo el sentirse identificado con la cultura nativa y, al tiempo, se estará muy lejos de cualquier sentimiento de identidad cultural con lo español (Márquez y Asensio, 2004). Sin duda que este estudiante sentirá alguna inquietud que amenaza su seguridad personal y que le inhibirá de participar abiertamente en muchas actividades escolares. No es difícil sospechar que su participación e intervención en clase será menor en cualquiera que sea el espacio de las actividades escolares. Este aislamiento no favorecerá en nada el ejercicio de integración que se quiere plantear desde un modelo educativo intercultural. Podríamos plantear la no configuración de una identidad de pertenencia, provocada por la falta de una simbiosis endogrupal o la falta de patrones o figuras establecidas en las distintas culturas. Los trabajos desarrollados por Banks (1985) corroboran este planteamiento.

Lo típico de la identidad del adolescente es la coexistencia entre la estructura del sincretismo de la identidad funcional a la identidad interiorizada. La identidad consigo mismo (individual) está asentada en la identidad con el otro (identidad social), a partir del proceso de identificación que representa la primera forma de enlace afectivo con el otro que, a la vez que negado en su diferencia, es conservado en la intimidad de ese "yo" que se está constituyendo a través de ese proceso. El sentimiento de pertenencia a una comunidad

determinada se va construyendo lentamente a través de interacciones constantes (Bartolomé, 2002).

Podemos establecer estas dimensiones de la identidad en la adolescencia.

| | | |
|-------------------------------|---|---------------------------|
| <i>Identificación</i> | → | Identificación sexual |
| <i>Sentido de pertenencia</i> | → | Costumbres valores |
| <i>Sentido de percepción</i> | → | Diferencias con los demás |

El logro de la identidad es ser al tiempo semejante y distinto. La filosofía aristotélica consideró la identidad como la unidad del ser. Es un principio ontológico que supone la persistencia sustancial a través de los cambios. El ser humano no posee un núcleo anterior a sus vivencias sino que se constituye funcionalmente por lo que experimenta y en este sentido es uno y es variante. Es en esta etapa evolutiva de la adolescencia, donde convergen muchas necesidades tanto biológicas, como psicológicas y sociales. Y en contextos multiculturales es importante además la construcción de una identidad basada en el respeto a la diversidad y a la necesidad de sentidos de multipertenencias.

Identidad cultural

¿La identidad cultural es una sola o pueden ser múltiples?

“En la mañana fui español en la tarde fui francés en la noche etíope fui mañana no sé que será de mí”, este poema dominicano, que sintetiza la época de la colonización, nos plantea el sentimiento de pluralidad que se puede encontrar dentro de un marco de nación a

partir de distintas identidades culturales. El proceso de adaptación y aculturación humana para asimilar y reconstruir identidades a partir de identificación con elementos del contexto cultural.

Actualmente, el significado de la identidad cultural, es una línea abierta de investigaciones tanto en Europa, como en América, en los Estados Unidos, y en nuestros países latinoamericanos, que hemos vivido el sentido de múltiples identidades y pertenencias. Véase, por ejemplo, el caso de las zonas andinas donde se conjugan la cultura Quechua, Aimara y los mestizos, blancos entre otros grupos. Queremos señalar este aspecto de multiculturalidad en la zona latinoamericana por el significado que puede tener para la inmigración de estas poblaciones en España: hace siglos que nuestro continente vive la multiculturalidad y la interculturalidad. Los estudiantes de estos grupos, criados dentro de esta realidad, han aprendido a reconocer diferencias étnicas y a verlo como algo normal.

Sin embargo, son otras las cuestiones que nos preocupan cuando nos proponemos definir la identidad cultural. Como hemos señalado anteriormente, la identidad es una necesidad humana, inherente a la persona, y, cuando le ponemos el apellido cultural, significa la identificación con un grupo determinado de costumbres, valores y manifestaciones. Evidentemente como las culturas no son estáticas, las identificaciones son transferibles, pueden evolucionar y aculturarse, sin perder lo aprendido sino sumando nuevos elementos. Es por ello que la capacidad humana de convivir con varias culturas genera un potencial de capital humano cultural. Trueba (2001), a partir de sus investigaciones con inmigrantes latinos en Los Estados Unidos, observa que éstos *“mantienen una fuerte red de comunicación e intercambios con sus familias, amigos y conocidos a ambos lados de la frontera, los nuevos inmigrantes latinos aprenden a cambiar de código, adaptarse y modificar de forma instantánea las definiciones de ellos mismos, para maximizar su supervivencia y obtener y obtener seguridad económica.”*.. Las personas que puedan funcionar mejor en las sociedades diversas serán las que tengan un capital cultural más grande (Trueba, 2001). Este autor reconoce como una ventaja la múltiples identidades y como un capital humano que le aportará el éxito a la personas que viven en una sociedad

diversificada y moderna. A medida que los sistemas de significado y representación cultural se multiplican, nos confrontamos con una multiplicidad ambigua y fluida de posibles identidades o pertenencias, identificándonos con alguna de ella temporalmente (Jerez, 2002).

Finalmente varios autores reconocen que las múltiples pertenencias son una sola que se vive como un todo (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999). Estos trabajos nos indican que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha o construida a partir de todos los elementos que le han dado forma, en una mezcla especial y única.

En este proceso de nuevo sentido de multipertenencia, la escuela juega un papel fundamental para el desarrollo de esa construcción identitaria.

El perfil del maestro debe ser renovador, ya que se ve ante la necesidad de desarrollar nuevas competencias que le permitirán realizar un papel de facilitador de este proceso.

Trueba (2002) plantea seis características necesarias en el profesorado de aulas multiculturales:

1. Personas con gran capacidad de comprensión y adaptación
2. Que puedan comunicarse en varias lenguas y que entiendan varias culturas
3. Creativos capaces de trabajar en equipo
4. Con una clara visión de las metas que quieren lograr en clases.
5. Con voluntad y compromiso para seguir aprendiendo.
6. Capaces de desarrollar teoría sobre los conocimientos y sobre la pedagogía más eficaz.

Se trata de la construcción de una identidad desde la integración y construcción social. Bartolomé (2001), en estudios realizados con adolescentes sobre la identidad en contextos multiculturales, pone el énfasis en la pluralidad de pertenencias que conforman la única identidad de cada persona. En un país el objetivo es la construcción de una nueva ciudadanía. *Ante esto, el reto es apoyar a los*

adolescentes para que descubran cómo trabajar en la construcción de la sociedad en la que viven, desde los niveles más próximos y locales, hasta los más amplios o globales. Es el desafío educativo para los próximos años.

Segunda generación y españoles de origen inmigrante

Para participar en un proceso de construcción de nuevas identidades es importante analizar la situación de los principales actores que son los jóvenes que, por haber nacido de familias que inmigraron, se les sigue llamando inmigrantes, estos son los que en nuestra investigación se denominan “españoles de origen inmigrante”, pero socialmente son los llamados la segunda generación.

Como hemos visto anteriormente el sentido de identidad cultural es un proceso sumamente importante en la formación de los adolescentes. Bartolomé (2001), nos plantea la necesidad de articular de forma adecuada los procesos de formación de la identidad cultural, el desarrollo de la autonomía personal y los sentimientos de pertenencia a distintas comunidades (a nivel local, autonómico, estatal, europeo y global) de los adolescentes inmigrantes. La identidad cultural es un producto, un resultado de la convivencia social. Como en un mundo global es difícil pensar en una sola pertenencia cultural, tendríamos que hablar de multipertenencias o multi-identidades, (García Borrego, 2002).

La problemática de identidad surge cuando no somos aceptados en la cultura en que estamos, en la que hemos nacido y en la que nos hemos criado. El sentirme español y que los “españoles” no me acepten, ese fenómeno puede crear un atrincheramiento psicológico y entonces el recurso es posicionarse en la cultura de los padres, para evitar un fenómeno emocional que llamaríamos “orfandad de referentes culturales”. Por un lado se tienen experiencias o referentes de una cultura donde uno se siente querido y aceptado como persona, aunque fuera cuando niño, y, por otro se crece durante años en otra cultura de la que se toman costumbres, maneras de hablar, formas de comportamientos y demás. No es difícil que con mucha frecuencia te sientas extranjero porque el aspecto físico te

recuerda que tienes otros orígenes, viviendo lo que hemos llamado la orfandad de referentes de los orígenes: no se es de un sitio ni de otro, se es extranjero en ambas culturas.

En este sentido nos encontramos con dos tipos de contextos humanos: los jóvenes que han llegado pequeños a España, y los jóvenes que *no han inmigrado*, que en muchos casos ni conocen el país de sus padres, ya que han nacido en España descendientes de inmigrantes, y muchos posiblemente ya cuentan con su ciudadanía española, a esta población nosotros preferiríamos llamarles “españoles de origen inmigrante”. En algunos casos estos chicos inclusive pertenecen a familias mixtas, lo que les hace definir una identidad diferente porque se pueden sentir nativos, ya que asumen la nacionalidad del padre que sea español, y conviven entre dos o tres culturas en algunos casos. Sin embargo, se les llama “inmigrantes de segunda generación”, tanto a unos como a otros (García Borrego, 2002), tan sólo porque el aspecto físico, en la mayoría de los casos, resulta diferente a la mayoría de nativos. Se da la paradoja de que se habla de segunda generación de inmigrantes y en muchos casos estos chicos nunca han inmigrado de ninguna parte.

Nos preguntamos ¿qué sienten estas distintas identidades culturales? ¿Cuál sería su sentido de ciudadanía? Y ¿por qué? ¿Cómo se perciben los estudiantes de familias mixtas (entre culturas), ya que tienen sentido de convivencias con varias formas de ver la vida a la vez?. ¿Hasta cuándo los países que acogen inmigrantes harán separaciones culturales? ¿Cuál es la constante en este fenómeno? Si la persona llega de países más ricos porqué no presenta un problema de identidad cultural, como lo presentan quienes vienen de países más pobres o de condiciones más pobres, que son los llamados inmigrantes, no extranjeros (Defensor del Pueblo, 2003).

Estas preguntas han guiado esta parte del trabajo empírico. Existen muy pocos datos en España sobre esta población que cada vez crece más en los países desarrollados, producto de la inmigración.

Ciudadanos que no son ni de aquí ni de allá, son la nueva cultura de la que hemos hablado anteriormente, es la nueva raza, biológica, por las mezclas y mestizajes. Es una nueva cultura¹⁴ y en muchos casos es una riqueza cultural. Pero también pueden convertirse en una arma de doble filo, si no son aceptados en la definición de identidad cultural por la que hayan optado.

El problema de la identidad de estos jóvenes dependerá de la receptividad personal, familiar y de la sociedad de acogida (Díaz-Aguado, 1999). En consecuencia toma especial relevancia la consideración de lo humano y lo psicoafectivo en todo este nuevo proceso de aculturación y socialización en el ámbito escolar (Sánchez, 1999).

Otras investigaciones realizadas por Veredas Muñoz (1999) y Vallespier (1999) nos ayudan a reforzar la idea de la necesidad de profundizar en el ámbito escolar el proceso de construcción de la identidad a partir del proceso de interculturalidad y sentido de pertenencia a la cultura de acogida.

“En consecuencia, todos los centros educativos, pero en especial los del nivel secundaria, deben tener un enfoque multicultural para poder ofrecer, tanto a los hijos de las minorías como a los de las mayorías, las mismas posibilidades e instrumentos, para una plena integración social y económica dentro del respectivo estado/nación, desde una perspectiva globalizadora que permita enriquecer al tiempo, la identidad cultural de origen” (Díez Hochleitner, 1997).

En este sentido hablamos de escuelas comprensivas e inclusivas, que desarrollan una pedagogía de equidad en todo su sistema de manera que no sea un elemento de desventaja el tener culturas diferentes, para construir una ciudadanía realmente multicultural de multipertenencias. Ese es el sujeto social que demanda el siglo XXI y la educación es el pilar fundamental en este nuevo desafío.

¹⁴ Por ejemplo se ha tenido que configurar el término los “dominicanyork” nombre con que se le determina a los dominicanos residentes en los Estados Unidos. Dentro de Dominicana evidentemente no son propiamente dominicanos y en los Estados Unidos son hispanos por su lengua castellana. Pero que tampoco es un castellano. Es un speak-English- Spanish

Modelos que expresan los componentes de identidad cultural

Varios investigadores plantean componentes específicos de la identidad étnica y cultural: About (1987); Rotheram y Phinney (1987); Phinney (1991); Espín, Marín, Rodríguez y Cabrera (1998, 2000).

Estos componentes son:

Autoidentificación, como requisito, es la categorización de uno mismo como miembro del propio grupo cultural

Actitudes hacia el propio grupo cultural y la evaluación del mismo.

Se obtiene viendo la disposición emocional a aceptar y valorar las costumbres, las conductas de los miembros del grupo cultural.

Valoración y aceptación de la propia cultura

Sentirse feliz por ser miembro de un determinado grupo cultural.

Interés que muestra la persona y conocimiento sobre hechos, acontecimientos, costumbres y valores del propio grupo étnico y cultural

El conocimiento es **pasivo**, cuando representa aprendizajes realizados en la familia, la escuela o las propias vivencias llevadas a cabo en su comunidad étnica y cultural, y **activo**, cuando representa la actitud de la persona por conocer, indagar, comprender su propia cultura.

Conductas y prácticas culturales

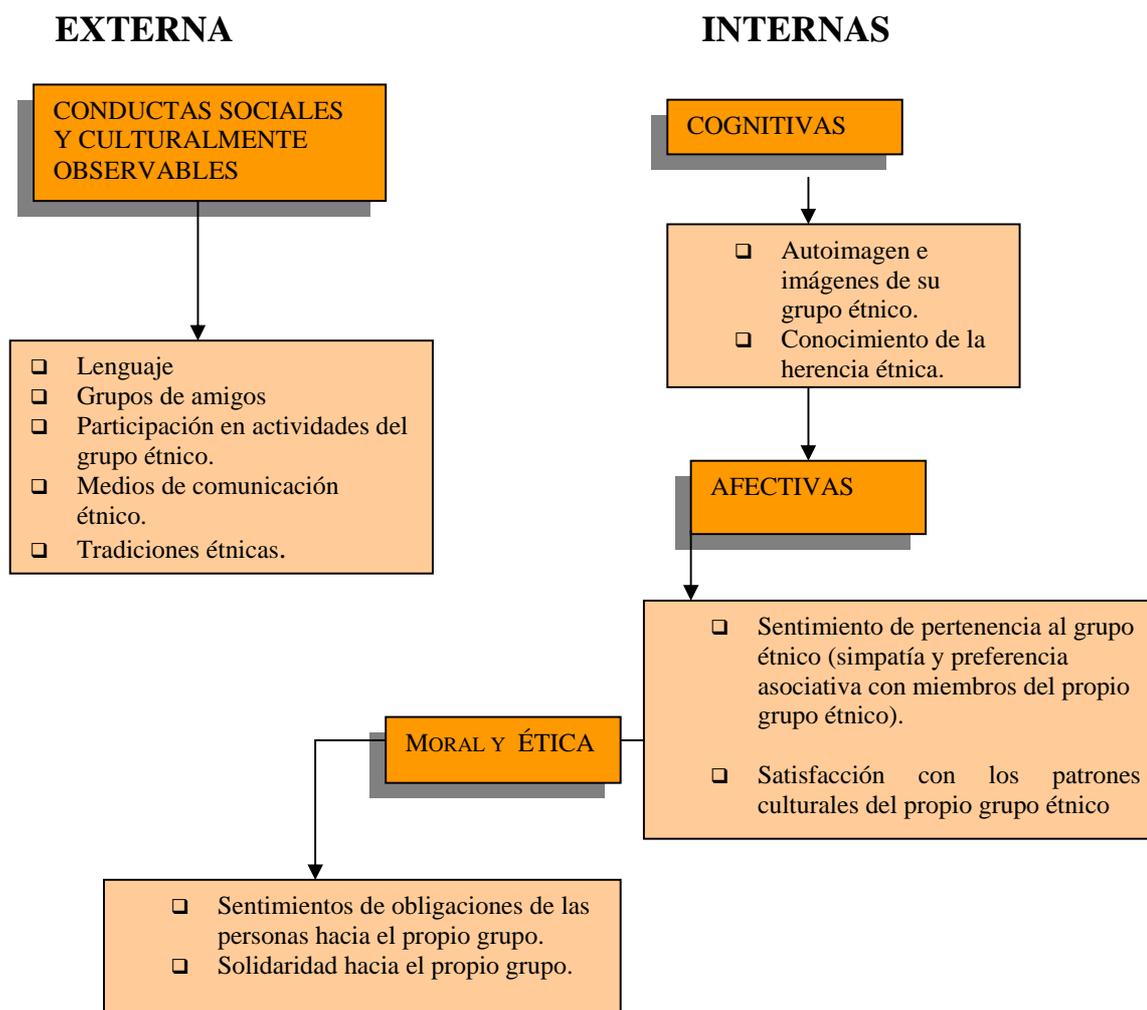
Se expresan a partir de los papeles que desempeña una persona por pertenecer a un determinado grupo.

Compromiso con la identidad étnica

las interacciones de lo psicológico con lo social.

Estas dimensiones permiten que las personas puedan presentar varias formas de identidad según las distintas combinaciones que puedan originarse de estos componentes.

Hemos esquematizado el modelo de la siguiente manera:



El componente de la identidad étnica y cultural externa hace referencia a las conductas sociales y culturales que se observan en la persona. Se relaciona con el lenguaje, grupos de amigos, preferencia de comidas, música...

Entre los componentes de la identidad étnica y cultural interna, podemos identificar tres áreas:

Cognitiva, relacionada con la imagen y autoimagen del propio grupo y con el conocimiento de la historia y los valores del mismo.

Afectiva, que se manifiesta a través del sentimiento de pertenencia de la persona a un grupo. Para Isajiw, se trata de

sentimientos con su propio grupo. Para nuestro estudio en este componente hemos considerado el sentido afectivo hacia la cultura de acogida, que podría reflejarse en la práctica en un *nivel de resistencia* a aceptar a los nativos, sus costumbres, comidas, y costumbres.

Moral, área en que se analiza la importancia que adquiere para la persona aspectos como la ayuda a individuos de su mismo grupo, enamorarse de alguien de la misma cultura, o el aprendizaje de la lengua materna. Podríamos agregar el sentido de los símbolos patrios, himno, bandera de sus países de orígenes.

El modelo de Isajiw, contempla el conocimiento que tiene la persona sobre su propia cultura, pero en el momento de analizar la interacciones con otras culturas el modelo no establece ninguna categoría que especifique el conocimiento de ambas culturas.

Existen otros modelos que proponen distintas formas de identificar los componentes de la identidad cultural. Estos son:

- Modelo de Massot (2003)
- Modelo de Banks (1994)
- Modelo de Bennett (1986,1993)
- Modelo de Christensen (1995)

Estos modelos se están validando, mediante la realización de distintos estudios en varios países. A continuación queremos presentar, en forma esquemática, el planteamiento de las dimensiones de cada uno de estos modelos, para luego poder proponer el que será objeto de referencia en nuestra investigación.

Componentes de la identidad étnica y cultural de Massot (2003):

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Dimensiones para el análisis de la identidad étnica cultural de las hijas e hijos de inmigrantes</i> | VARIABLES CONTEXTUALES | <input type="checkbox"/> Datos personales <input type="checkbox"/> Motivo de la inmigración |
| | Componentes externos de la identidad étnica y cultural | <input type="checkbox"/> Contacto con el lugar de origen <input type="checkbox"/> Lenguaje <input type="checkbox"/> Relaciones de amistad <input type="checkbox"/> Escolarización <input type="checkbox"/> Información <input type="checkbox"/> Asociacionismo <input type="checkbox"/> Relaciones étnicas |
| | Componentes internos de la identidad étnica y cultural | <input type="checkbox"/> Autoidentificación <ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensión afectiva ○ Dimensión Cognitiva ○ Dimensión Moral <input type="checkbox"/> Integración: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensión afectiva ○ Dimensión cognitiva ○ Dimensión moral |
| | | |

Procesos de desarrollo de la identidad étnica y cultural en contextos multiculturales (Soriano, 2004)

| MODELO DE BANKS (1994) | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Cautiverio psicológico étnico</i> | <i>Escapsulación étnica</i> | <i>Clarificación étnica</i> | <i>Bietnicidad</i> | <i>Multiétnicidad y nacionalismo reflexivo</i> | <i>Globalismo o competencia global</i> |
| <p>La persona interioriza los estereotipos y opiniones negativas con relación a su grupo étnico.</p> <p>La persona de la cultura dominante no tiene conciencia de esta etapa, cosa que no ocurre con la que pertenece a la cultura minoritaria.</p> | <p>El grupo mayoritario interioriza la inferioridad de los otros grupos.</p> <p>Marginación de los "otros"</p> <p>Se eleva el etnocentrismo.</p> | <p>La aceptación de uno mismo es un prerequisite para la aceptación positiva de los otros.</p> <p>Los grupos étnicos ven aspectos positivos y negativos de sus propios grupos étnicos.</p> <p>Las personas se abren y ven que hay muchas cosas que les une a los demás.</p> | <p>Las personas muestran habilidades y deseos de funcionar en dos culturas.</p> | <p>Las personas que han desarrollado un competente cruce cultural, se mueven más allá de los aspectos de su cultura y aprecian las otras culturas. Se favorecen ciudadanos responsables reflexivos y críticos.</p> | <p>Extensión de la etapa anterior.</p> <p>Las personas aprenden a equilibrar sus identidades.</p> |
|  | | | | | |

| MODELO DE BENNETT (1986, 1993) | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rechazo o Negación | Defensa | Minimización | Aceptación | Adaptación | Integración |
| <p>Desconocimiento de las diferencias o diferencia</p> <p>Las personas asumen un único punto de vista :el suyo.</p> | <p>Las personas caen en la cuenta de diferentes vivencias, pero lo hacen de manera etnocéntrica</p> <p>Se proponen tres caminos:</p> <p>Los que denigran la otra cultura</p> <p>Los que consideran la propia como superior.</p> <p>Los que viviendo fuera de su comunidad la enaltecen como superior.</p> | <p>Las personas minimizan las diferencias pero siguen actuando dentro de su propio paradigma cultural.</p> | <p>Las personas reconocen que "otros" tienen diferentes valores y puntos de vista del mundo.</p> <p>Empiezan a aceptar y respetar los otros comportamientos y estilos de comunicación.</p> | <p>Las personas actúan de manera etno-relativa y son capaces de pensar y actuar desde la perspectiva de la otra cultura</p> | <p>Dos fases:</p> <p>Evaluación contextual</p> <p>Marginalidad constructiva: Las personas ven fuera de ellas y se colocan fuera de todos los marcos culturales.</p> |
|  | | | | | |

| Modelo de Christensen (1995) | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ignorancia o inconciencia | Comienzo de la conciencia | Conciencia Consciente | Consolidación de la conciencia | Rebasa la conciencia |
| Las personas (grupo minoritario o mayoritario) piensan que nunca se han dado diferencias culturales, étnicas y raciales. | Las personas de ambos grupos se dan cuenta de la disonancia cognitiva. Grupo mayoritario: Son conscientes de los estereotipos étnicos y culturales y se cuestionan la posición social de las culturas. Grupo minoritario Son conscientes de los prejuicios y la discriminación y cómo ello inciden en sus vidas. Se cuestionan la posición social de su cultura y la de "otros" | Los grupos mayoritarios y minoritarios: Conocen las diferencias culturales pero se sienten inseguros de cómo integrar y usar ese conocimiento en la vida diaria. Grupo mayoritario: En una segunda etapa sienten; curiosidad, miedo, rechazo, culpabilidad.. Grupo minoritario: En una segunda etapa sienten emoción, rechazo, tristeza, competencia y cólera. | Aceptación positiva e integración de la propia identidad y la acogida de otras culturas y grupos. | Ambos grupos van más allá de las limitaciones y los dictámenes sociales. Relación e interconexión entre diferentes culturas y grupos étnicos. |
|  | | | | |

Para los fines de nuestra investigación hemos considerado el modelo de Isajiw (1990) y de Massot (2003), ya que en nuestra población de jóvenes el medir los procesos de integración resultaba una cuestión compleja. Aunque nos desorientara en cierto sentido de nuestro objetivo principal, sin embargo, para nuestros fines es muy válido conocer el nivel de afecto y sentimiento de pertenencia que tienen los chicos y chicas hacia la cultura de acogida, ya que entendemos que este factor ha de suponer niveles de motivación mayores para la integración y el aprovechamiento en el aula y en su futuro en la sociedad española.

| <i>Dimensiones a considerar para conocer el proceso de identificación de los estudiantes inmigrantes del primer ciclo de la ESO</i> | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Variables contextuales</i> | -Desarraigo -Referentes personales |
| <i>Componentes internos de la identidad étnica y cultural</i> | Auto-identificación -con su cultura -con la cultura de acogida Sentido de identificación con las costumbres propias y de acogida. |
| <i>Componentes externos</i> | Relaciones sociales Redes de amigos de su cultura de origen Lenguaje Sentido de ciudadanía a partir de referentes de estatus jurídicos. |

Este modelo es una propuesta de integración de las aportaciones anteriores y presupone que a mayor sentido de integración de los componentes externos mayor será el sentido de pertenencia interna, lo que llevará al desarrollo de un sentido más crítico y maduro para la

integración cultural a partir de la construcción de nueva identidad cultural.

Medida de variables de identidad en la muestra

Tomando como base el modelo integrado de Isajiw (1990) y de Massot (2003), explicado anteriormente hemos desarrollado unas definiciones operativas de variables que nos permitan reelaborar un instrumento para nuestros fines: la medida del sentido de identidad. Fundamentalmente hemos querido conocer el sentimiento de identidad que influye en los estudiantes y su sentido de pertenencia a la cultura de acogida. A partir de estos factores hemos elaborado el instrumento que se encuentra en el anexo I.

En consecuencia, como medio de llegar a medir variables de identidad cultural en nuestra muestra optamos por utilizar los indicadores que se presentan en la tabla siguiente:

OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES

| Dimensión | Definición | Factor | Definición |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Externa | Son las conductas sociales y culturas observables que nos permiten ver diferencias entre los individuos. | Lenguaje | Idioma con el que se identifica. Preferencias de la música de otros idiomas. |
| | | Grupos de amigos. | Cómo están constituidos sus grupos sociales más cercanos. |
| | | Participación en actividades de su grupo étnico. | Frecuencia de contactos que tienen con personas con los mismos orígenes que sus padres. |
| Interna | Construcciones individuales que permiten ciertas formas de identificación con el grupo cultural. | Cognitivas: Autoimagen e imágenes de su grupo étnico. Conocimiento de la herencia étnica. | Conocimientos que manifiestan sobre los hechos históricos y creencias religiosas de sus países de origen. |
| | | Afectiva: Sentimiento de pertenencia al grupo étnico. Satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico. | Simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo étnico. |

ESTUDIO EMPÍRICO

Como ya explicamos en el capítulo anterior, en cada caso vamos a trabajar las cuestiones teóricas sobre un determinado tema y, a continuación, presentamos los resultados del estudio empírico para el contenido tratado. De esta manera, los planteamientos previos y los resultados de la investigación se sitúan más cercanos entre sí, lo que puede contribuir a agilizar la interpretación y discusión posterior.

En este momento nos vamos a referir las respuestas que dieron los adolescentes que nos sirvieron de muestra a las preguntas que se les hizo acerca de su sentido de identidad.

Preguntas que guían el análisis de identidad percibida

Preguntas que guiaran los análisis de este capítulo:

- 1. ¿Qué realidad en cuanto a identidad describen los datos del cuestionario?**
- 2. ¿Qué diferencias se establecen en el sentido de pertenencia entre los jóvenes según el tiempo que llevan en España?**
- 3. ¿Qué diferencias se establecen según edades? Y ¿según sexo?**
- 4. ¿Qué diferencia se establecen según centro educativo?**
- 5. ¿Qué relaciones hay entre sentido de pertenencia a la cultura de acogida lugar de nacimiento?.**

Estudio descriptivo del sentido y pertenencia cultural

Para un mejor análisis de nuestra población hemos dividido el estudio en dos partes: una primera se desarrollará con la población básicamente de inmigrantes, objeto de estudio principal. Sin embargo, se presenta una segunda parte en la que se utilizarán también datos de jóvenes españoles nativos y españoles de origen inmigrante y junto con los datos de los adolescentes inmigrantes tanto de nacimiento o por orígenes con el objetivo de establecer comparaciones.

Para los fines correspondientes a esta investigación, vamos a analizar el instrumento elaborado “ad hoc”, sobre la percepción de identidad cultural de los estudiantes inmigrantes con una fiabilidad de ($\alpha = 0.83.$) en toda la muestra (943 estudiante).

Establecimos una escala de medición con los siguientes niveles.

| Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

El instrumento cuenta con 13 items tipo Likert en escala ascendente de seis puntos, en la que el joven debe elegir según sus preferencias. A continuación se presenta cada una de las cuestiones analizadas, junto con el tamaño de muestra y la media obtenida.

| | N | Media |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| Ident.Cult.Var13 Mis mejores amigos son de mi país de origen | 364 | 4,02 |
| Ident.Cult.Var14 Acostumbramos a ir a las fiestas y encuentros con la gente de mi país. | 365 | 3,62 |
| Ident.Cult.Var15 Prefiero la comida española. | 358 | 2,68 |
| Ident.Cult.Var16 Venir de otro país a vivir en España es un problema. | 362 | 2,80 |
| Ident.Cult.Var17 Me daría igual tener un(a) novio(a) que sea de otro país. | 360 | 4,41 |
| Ident.Cult.Var18 Suponiendo que pudieras elegir nacer otra vez ¿escogerías España? | 363 | 2,48 |
| Ident.Cult.Var19 Me siento español. | 358 | 2,25 |
| Ident.Cult.Var20 Me encanta ser de este país. | 357 | 3,01 |
| Ident.Cult.Var21 Soy muy feliz al vivir en España | 360 | 4,04 |
| Ident.Cult.Var22 En mi familia hablamos, perfectamente en otro idioma además del español. | 363 | 2,89 |
| Ident.Cult.Var23 Pienso que la vida en los Estados Unidos es mejor que en España | 364 | 3,42 |
| Ident.Cult.Var24 Me siento querido en este país | 362 | 4,20 |
| Ident.Cult.Var25 Deseo estar en el país de mis abuelos | 362 | 4,63 |

*Con el sombreado hemos querido resaltar las medias de posición extrema hacia nunca o casi nunca.

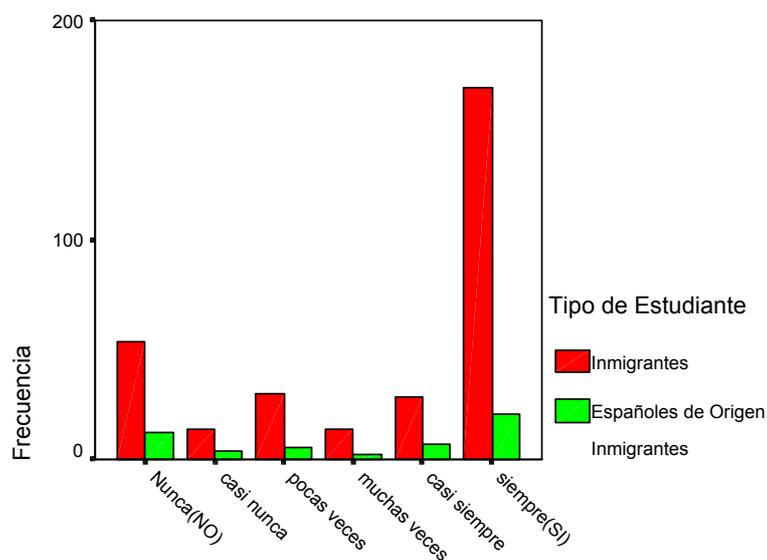
En el análisis de los datos podemos observar que en la mayoría de los casos, los adolescentes eligen sus amigos entre personas de su mismo país de origen ya que la elección de las categorías "muchas veces", "casi siempre" o "siempre" suponen un 58,2%. Por lo que podríamos inferir que los inmigrantes se relacionan más con su propio grupo.

En la variable "acostumbramos a ir a las fiestas y encuentros con la gente de mi país" vemos, que hay una tendencia menos marcada que en la anterior a la elección de las categorías superiores. El 50% de los encuestados eligen las opciones "nunca", "casi nunca" y "pocas veces"

La variable 15 indica una aceptación de un elemento característico de una cultura: la gastronomía. Pues bien, la mayoría de los adolescentes inmigrados preguntados eligen opciones que significan bajo nivel de preferencia de la comida española (73%). La media en esta variable es 2,68 y la desviación típica 1,54.

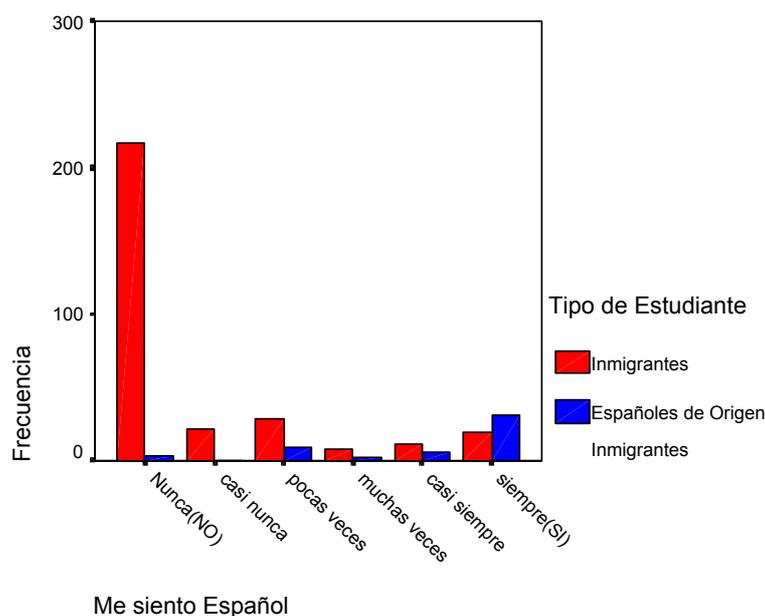
Sin embargo la mayoría no percibe como un problema el haber tenido que trasladarse a España ya que esta variable (número 16 en la base de datos) aporta una media de 2,8 (desviación típica de 1,84) y la mayoría de las elecciones son en torno a las categorías 1, 2 y 3, que significan bajo nivel de problema percibido (67,4%) .

Con la variable 17 pretendíamos medir el grado en que el estudiante está abierto a mezclarse y relacionarse de manera afectiva con personas de otras procedencias. Vemos que la elección de la categoría "siempre" es la mayor (51,9%). La media en esta variable es de las más altas obtenidas en "identidad cultural" (4,41) y la desviación típica también es de las más elevadas (2).



Le daría igual casarse con personas de otra cultura

Con la variable 18 se pretende medir el grado de vinculación con España. Vemos que la mayoría de los encuestados, en el supuesto, improbable claro, de que pudieran haber elegido el lugar de nacimiento, no habrían elegido el país que los acoge (57,4% elige la opción "nunca"). La media en esta variable indica tendencia a la baja elección de España como país de nacimiento (2,48) y la desviación típica en esta variable es 1,98.



Con la respuesta dada mayoritariamente a la cuestión "me siento español" (60,4% eligen "nunca") se confirma la tendencia ya observada en el análisis de la cuestión anterior. La media en este ítem es el más bajo obtenida en las variables de identidad cultural (2,25) y la desviación típica es 1,86. Sería interesante un estudio con profundidad sobre este tema, que nos aportara las razones y sentimientos ligados a esta respuesta. Más adelante retomaremos esta variable para estudiar cómo se sitúan los sujetos en su sentimiento hacia lo español según diferentes variables de clasificación. Pero en la gráfica podemos observar que los estudiantes que han nacido aquí sí se sienten españoles lo que nos sugiere que el sentimiento de identidad pasa muchas veces por el "donde nació" la persona. Uno siente ser de donde ha nacido, independientemente de si le gusta o no. Esta pregunta fue abordada de manera cualitativa y nos sugiere este enunciado.

Otro indicador de identificación con la cultura española es la variable número 20. En ella se ha obtenido una media de 3,01 y una desviación típica de 2. Vemos, por tanto, que hay una tendencia hacia un valor intermedio, pero que la dispersión es alta y la elección de respuestas que significan menor gusto por este país (62,3%) son

mayores que las que significan mayor encanto por ser español (35,2%).

Cuando se les pregunta si son felices de vivir en España, la tendencia de respuesta es bastante favorable (media aritmética igual a 4,04 y desviación típica 1,76) con un 57,9% de elecciones que significan distintos matices del "sí". Aquí puede influir la cultura de bienestar, el sentimiento de democracia y la cultura de la modernidad que normalmente no hay sus países de orígenes.

Otro elemento claramente relacionado con la identidad cultural es el idioma. Pues bien, dado que la mayor parte de los inmigrantes encuestados son de habla hispana, se observa que la mayoría de las familias hablan fundamentalmente el español (64,1%). La media en esta variable es 2,89 y la desviación típica 2,13, la más alta de todas las obtenidas con variables de "identidad cultural". Sin embargo el hecho de que se hablen otras lenguas maternas en las familias nos indica un sentido propio de mantener sus raíces.

Un país de referencia en la actualidad son los Estados Unidos de América, por su situación de poder político y económico y por lo emblemático que resulta como defensor de las "libertades individuales". Es muy posible que un inmigrante, sobre todo procedente de Latinoamérica, se haya planteado antes de optar por el país de destino finalmente elegido la posibilidad de emigrar a USA. Vemos que en la muestra estudiada hay un 27,3% de adolescentes que consideran sin ningún lugar a dudas que su vida sería mejor en EEUU que en España. La media en esta variable es de 3,42 y la desviación típica de 2.

El sentirse querido, como hemos expuesto en el marco teórico que precede a este estudio empírico, es esencial para la formación de la identidad especialmente en la etapa adolescente. Pues bien, aunque la media en esta variables alta (4,2) y la desviación típica más bien baja (1,62), aunque la mayoría de los chicos preguntados se siente apreciado, sería conveniente analizar con profundidad aquellos que han elegido la opción "nunca" o "casi nunca" en un estudio de casos pormenorizado. Tendríamos que ver si el sentimiento de sentirse

querido es por parte de sus amigos, que ya han expresado que son la mayoría de sus países de orígenes o es por parte de personas del país de acogida

Con la variable número 25 hemos querido estudiar el grado de vinculación de los chicos que ahora están en España con sus antepasados. Vemos que es importante la elección de la categoría "siempre" (54,1%). La media es la más alta de todas las obtenidas en variables de identidad (4,63) y la desviación típica es 1,82. Esta variable puede ser especialmente importante para estimar las intenciones de los inmigrantes ¿han venido para quedarse? o ¿preferirían volver a su país cuando su nivel de ahorro se lo permita? Sabemos que, en los adultos, es siempre sí a esta última pregunta, ya que hacen inversiones, en su mayoría, para retornar, pero el proyecto de familia obliga en muchos casos a no realizar los sueños, por los hijos. Sin embargo este sentimiento de querer estar en el país de los abuelos, por parte de los hijos, es interesante, ya que las negociaciones de retorno podrían ser menos difíciles en la adolescencia que cuando sean más adultos los hijos.

El estudio descriptivo de la variable "identidad cultural" ya es de por sí muy interesante. A continuación, vamos a estudiar cómo algunas variables de clasificación pueden explicar diferencias en "identidad"

Influencia del curso escolar en las variables de identidad

El nivel de clase sólo produce efectos significativos sobre las variables: 16, 20, 21 y 23. Vemos que los niños de tercero de E.S.O. perciben más problemas que los de cursos inferiores por el hecho de haber venido desde otro país a España (variable 16), pero a la vez son los que se sienten más queridos aquí (variable 23). En cambio son los de primero los que menos encantados y felices se encuentran de estar en este país (variables 20 y 21) y los que más preferirían estar en el país de sus antepasados (variable 24). Pero también son los chicos que hace menos tiempo que han llegado, por lo que sus recuerdos están más recientes.

Influencia del tipo de centro en las variables de identidad

El tipo de centro sólo produce efectos significativos sobre las variables: 18, 20, 21 y 24. En este estudio hemos trabajado con centros públicos y concertados. Pues bien, el ir a un tipo de centro u otro se relaciona con cuatro de las trece variables de identidad estudiadas. Concretamente, las más relacionadas con el sentimiento de pertenencia a un país. Los niños que van a colegios concertados (el grupo menos numeroso) escogerían en mayor medida España como lugar de nacimiento si pudieran (variable 18), se sienten más españoles (variable 19) y les gusta más y son más felices de vivir en España (variables 20 y 21) que los que van a centros públicos. Sin embargo, se da la ambivalencia de que también son los que desearían estar en el país de sus abuelos. Se da la circunstancia de que en los centros concertados la mayoría de chicos son españoles por nacimiento aunque de padres y madres inmigrantes o procedentes de familias mixtas.

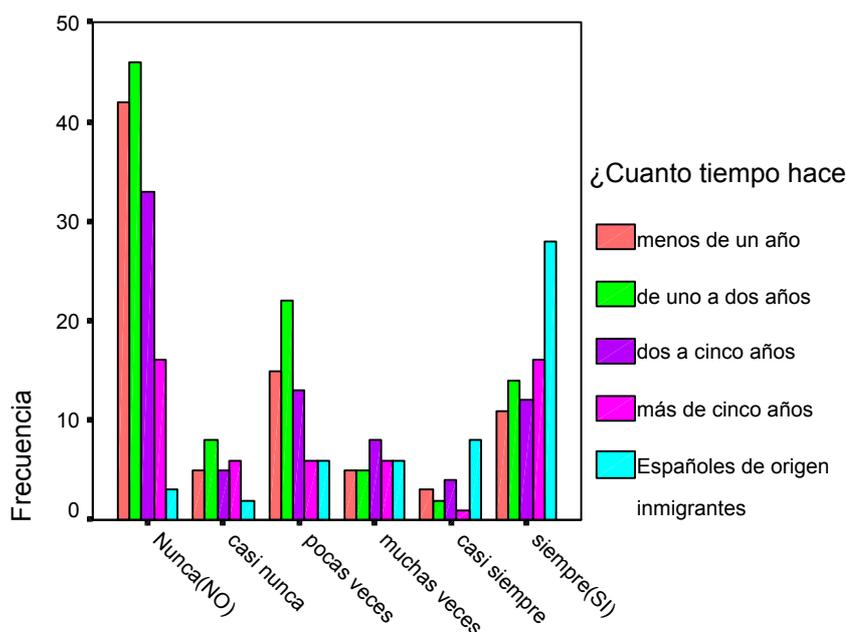
Influencia del tipo de inmigrante en las variables de identidad

El que el inmigrante haya nacido fuera o ya en España produce efectos significativos sobre las variables: 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, o sea, diez de las trece variables que definen en nuestro trabajo la "identidad cultural". En todos los casos, salvo en la variable 25 (identificación con el país donde nacieron sus abuelos) es el grupo de niños nacidos en España el que ofrece mayor rango promedio. Advertimos que también es el menos numeroso en la actualidad. Este resultado nos permite concluir que este grupo se siente identificado con la cultura española, e insistir en la importancia que tiene el hecho de haber nacido allí para sentirse de un lugar.

Es importante destacar que la identidad no tiene relación con las variables de contexto socioeducativo, ni socioeconómico, sin embargo encontramos una alta correlación con la variable de *contexto "arraigo"* ($r = ,802$) ($p = 0,01$). Esto puede tener sentido si

los chicos estuvieron separados por un promedio de 5 años de sus padres antes de venir a España, y crearon un sentido de pertenencia afectiva a sus culturas de origen

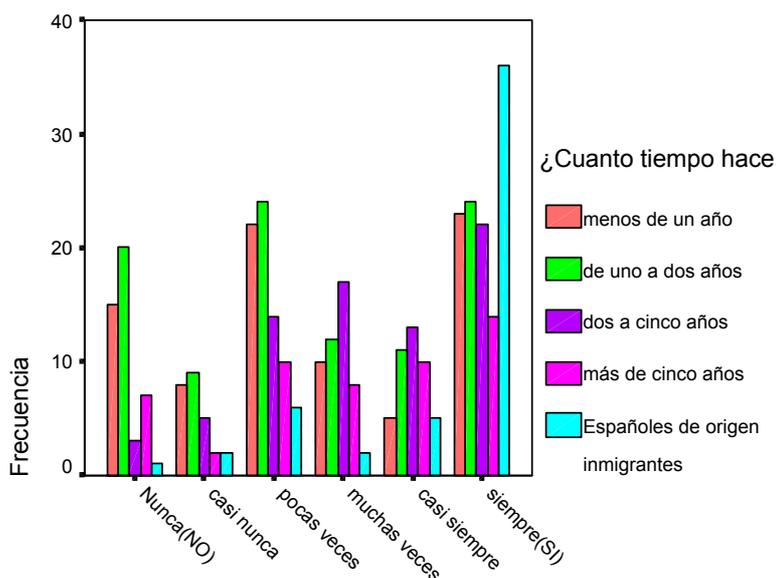
Tiempo en España y sentimiento de pertenencia



Ident.Cult.Var20 (ME ENCANTA SER DE ESTE PAÍS)

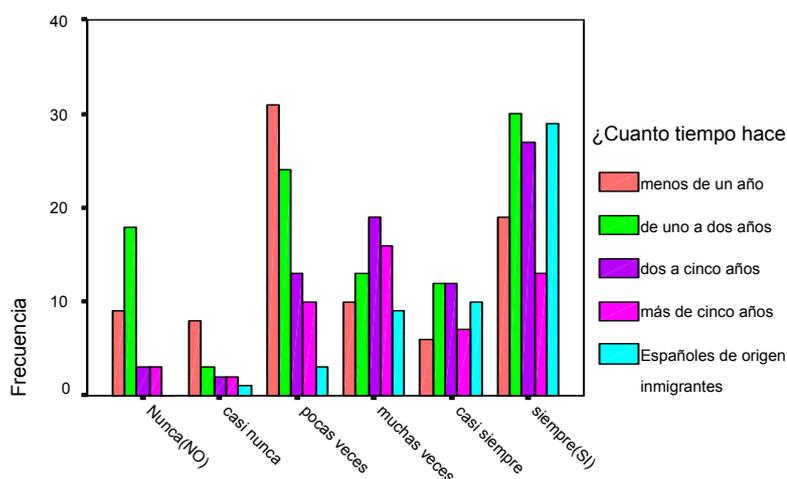
La gráfica nos muestra que en esta pregunta la población que menos tiempo lleva en España tiende al extremo de nunca sentirse “encantado de ser de este país”.

Con relación al tiempo en España y sentirse feliz de vivir aquí (VAR 21) encontramos diferencias significativas entre los grupos ($p=0,000$).



Ident.Cult.Var21 (SOY FELIZ DE VIVIR EN ESPAÑA)

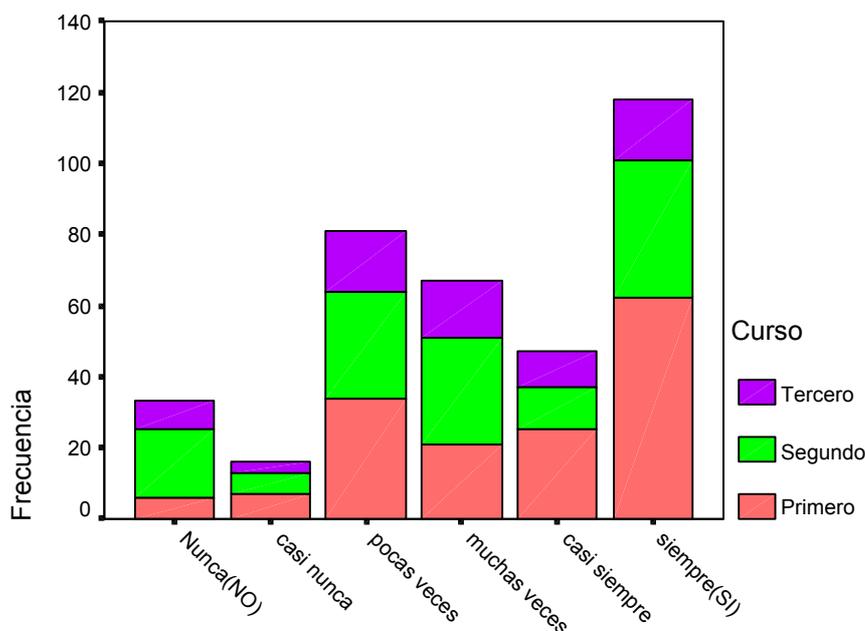
A mayor tiempo en España, mayor sentimiento de felicidad de vivir en este país. En la población de españoles de origen inmigrante la tendencia predominante es hacia siempre.



Ident.Cult.Var24 (ME SIENTO QUERIDO EN ESTE PAÍS)

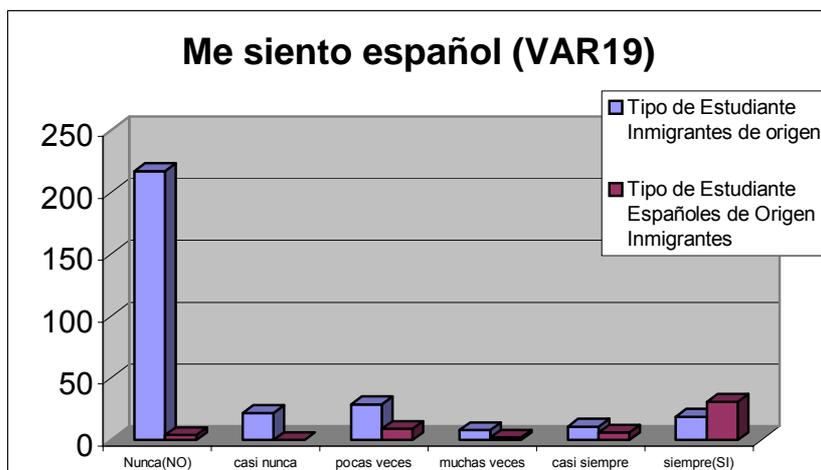
En esta variable de “me siento querido en este país (VAR24) se dan

diferencias significativas según el tiempo ($p = ,000$): a mayor tiempo mayor sentimiento de afecto. La población que lleva menos tiempo en España se sitúa entre una media de tres en su mayoría, que es igual a pocas veces.

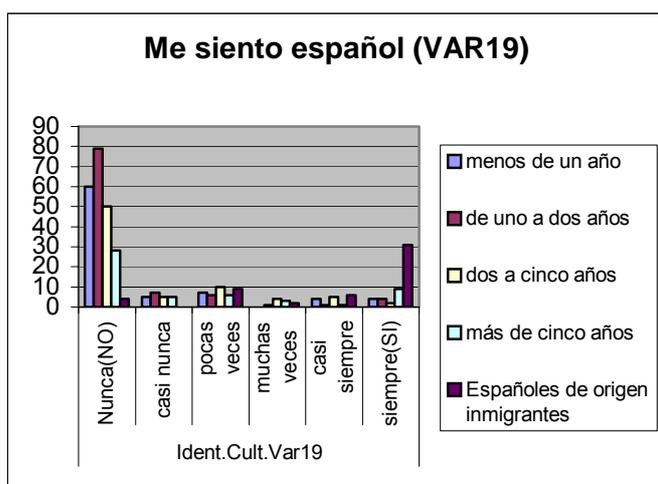


Ident.Cult.Var24 (Me siento querido en este país)

Cuando hacemos la relación entre sentirse querido en este país y el curso nos encontramos que los chicos que cursan el primer año, que son también los que llevan menos tiempo aquí, se sienten más queridos que los que cursan los niveles superiores sobre todo los terceros ($p = ,002$). Otra variable que presenta diferencias significativas según los cursos es “el venir de otro país a vivir a España es un problema” (VAR16) ($p = ,001$).



En la pregunta “me siento español” (VAR19) encontramos diferencias significativas según tipo de estudiante ($p = 0,000$). Los estudiantes españoles presentan mayor diversidad en las opciones desde casi nunca, pocas veces a siempre.



En esta gráfica observamos que a menor tiempo menor sentido de identidad hacia la ciudadanía española.

SEGÚN EL TIPO DE FAMILIA

Según el tipo de familia identificamos diferencias entre los grupos en ítems muy concretos tales como:

- “Prefiero la comida española” (VAR15) $p=.000$
- “Si pudieras elegir nacer de nuevo, escogerías España” (VAR 18) $p=.000$
- “Me siento español” (VAR 19) $p=.000$
- “Me encanta ser de este país” (VAR 20) $p=.000$
- “Soy muy feliz al vivir en España”(VAR21) $p=.000$
- “Pienso que la vida en los Estados Unidos es mejor que en España” (VAR23) $p =.002$.
- “Me siento querido en este país” (VAR24) $p =.000$

Estos datos nos llevan a atrevernos a aventurar que a medida que aumenten las familias mixtas, esto influirá en la creación de esa identidad nueva. Los chicos y chicas se sienten con la nacionalidad de sus padres, eligiendo la que mejor le convenga de acuerdo al contexto en que se encuentren.

A modo de conclusión:

A modo de conclusión de esta parte podemos evidenciar que:

El elemento de tiempo en España es un factor que influye en el sentimiento de identidad en la población de adolescentes entrevistados, que es una variable que no siempre se tiene en cuenta.

Los ítems referentes a sentido de pertenencia a la cultura de acogida difieren según tipo de estudiante, inmigrante o de origen inmigrante.

Los cursos académicos en que se encuentran los estudiantes también influyen en este sentido de pertenencia. Lógicamente si tienen más tiempo en el sistema o menos ya que a mayor nivel y menos tiempo mayor desfase curricular.

El tipo de familia (mixtas o no) establece diferencia en relación a sentirse español o no.

Capítulo III

Clima social

Estado de la cuestión.

La calidad de los centros educativos está condicionada por variables de contexto, de entrada, de proceso y de productos que indican la eficacia del modelo educativo implementado. En nuestro trabajo, destinado a un mejor entendimiento de los resultados académicos de alumnos inmigrantes, nos interesa el estudio de la variable identidad cultural, que hemos abordado en el capítulo anterior, pero también resulta imprescindible, la comprensión de los procesos sociales que viven en sus familias y en la aulas, que cada vez con mayor frecuencia, se nos presentan como multiculturales.

En la realidad de la educación formal de los países desarrollados es que son receptores de procesos migratorios masivos. Esta situación genera novedades en las variables de entrada de estudiantes, procedente de múltiples grupos étnicos, lo que provoca muchas veces un desajuste en el currículo homogéneo que caracterizaba a los sistemas educativos de sociedades cuando era menor la incidencia de los procesos migratorios.

En este sentido, notamos cierta preocupación en la comunidad educativa en general, a la hora de plantearse la ejecución de los programas educativos establecidos y la intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje. Todo ello afecta a la consideración de calidad del sistema, que está en entredicho, y a la vez va asociado a desigualdades que se van generando y acrecentando cada vez más entre centros públicos, concertados y privados. Esta situación está contribuyendo al desarrollo de modelos de educación exclusiva, por falta de recursos o de programas que intervengan en adecuación a la realidad social que se va imponiendo.

Con estas premisas, entendemos que los climas de las instituciones educativas y de sus aulas se ven necesariamente afectados por nuevas variables de entrada y proceso que influyen de alguna manera en el producto final.

Nos situamos, con todo ello, en una línea de investigación sobre los climas generados a partir de los grupos culturales diferentes, su manera de interactuar y de integrarse en el clima social. En este capítulo queremos identificar las percepciones del clima en las familias y en el aula a partir de contextos interculturales, para lo cual nos vamos a basar fundamentalmente en los planteamientos teóricos de Moos.

En nuestro trabajo, el clima es una variable mediacional importante porque entendemos que puede llegar a servirnos para entender los procesos sociales que inciden en el rendimiento académico en jóvenes escolarizados en aulas multiculturales. El clima percibido puede fomentar la “resiliencia” resistencia a las adversidades o volverse un factor de riesgo en las vidas de las personas que trabajan y aprenden en cualquier lugar, tanto en la escuela, como en la familia o en una organización determinada.

Una cuestión previa a cualquier investigación en la que se incorpora la variables “clima” es su definición. No es fácil definir el término. Ni siquiera lo es buscar información sobre el tema, dada la polisemia de la palabra. Así no es difícil que, si buscamos en Internet e incorporamos el descriptor “clima” nos salgan resultados de la búsqueda relacionados con el tiempo atmosférico. Obviamente la palabra realmente connota eso, el tiempo (el buen o mal tiempo), las temperaturas “el calor o el frío”. En esta primera aproximación, entonces, en relación al contexto humano, el clima sería algo así como saber si el ambiente donde nos encontramos es o no desahacible (percepción de hostilidad) por lo que se podrían esperar tempestades o, por el contrario, calma.

Una forma muy sencilla de explicar el clima, es cuando lo comparamos con el aire que respiramos no lo vemos pero esta ahí. No lo podemos tocar o ver, pero le sentimos sabemos que existe.

Freiberg and Stein (1999), definen *el clima como el corazón y el alma de la escuela. Es la calidad de la escuela que ayuda a cada persona a sentir su valor, dignidad e importancia*. Simultáneamente ayuda a crear entre las personas el sentimiento de pertenencia a algo más allá de ellos mismos.

Algunos autores señalan diferencias entre “clima” y “ambiente”. Dressel,(1978) o Moos (1979) indican que el clima es uno de los componentes del ambiente. El ambiente lo definen como el conjunto de condiciones, circunstancias e influencias que rodean y afectan el desarrollo de un organismo o de un grupo de organismo. El clima estaría constituido por las condiciones predominantes que afectan la vida o la actividad.

Esto nos sugiere que un ser humano podría enfrentarse diariamente a muchos climas en sus relaciones según el número de ambientes en que se encuentre, por ejemplo el clima en el trabajo, el clima de su familia, el clima de la escuela, el clima entre los amigos del bar, su clima emocional, etc. Al hablar de clima, hablamos de escenarios que transforman la conducta.

Un enfoque para el estudio del clima educativo es el ecológico, que aplicado sobre el comportamiento y el desarrollo humano, se centra en el estudio de la acomodación recíproca progresiva entre el ser humano activo y las propiedades cambiantes de los escenarios inmediatos en los que se esta viviendo. El ambiente tiene estructuras concéntricas y los ecologistas educativos las representan de la forma siguiente.

El objeto de la ecología de acuerdo a Hernández Bermejo (1985) la

| | |
|---------------------|-----------------------------------------------|
| Microsistema | Escenario dentro del Centro educativo |
| Mesosistema | Instituciones o centro |
| Exosistema | Entorno inmediato al centro o contexto |
| Macrosistema | Sistema escolar |

podemos representar a través de dos vías.

- 1ra. *La aproximación* auto ecológica, relacionada con el estudio de las relaciones entre los seres vivos y su medio.
- 2da. *la aproximación* sinecología, relacionada con el estudio de las estructuras u organizaciones de los ecosistemas.

Esto queda reflejado en dos clases la naturaleza biótica (seres vivos) y abiótica (estructuras o condiciones físicas). Cuando estudiamos el clima educativo, aunque no utilicemos el concepto de ecosistema, este concepto subyace en la dinámica e interacciones existentes entre su relación humana. Ello justifica que las instituciones educativas se encuentran en el marco del objeto y método de la ecología.

La condición de “seres humanos” en un ambiente ecológico es lo que nos obliga a tomar en cuenta otra teoría, la sociológica, al hablar de este tema, ya que los elementos relacionados con la cultura son fundamentales para comprender la transformación o comportamiento de los ambientes humanos, por lo impredecible que pueden resultar determinados contextos sociales.

La investigación sobre clima educativo es relativamente reciente y tiene sus raíces en trabajos realizados más en el marco de las organizaciones y las empresas. Desde una perspectiva histórica, hay que recordar que los primeros trabajos en este campo fueron los de Lewin (1936) y Murray (1938), que junto a los trabajos de Holland (1973), han contribuido al desarrollo de numerosas elaboraciones posteriores de medidas del clima institucional. Por otra parte, la psicología ecológica (1969), establece a partir de los trabajos de Barker (1968), un hito importante en la investigación encaminada al esclarecimiento de la incidencia de los factores ecológicos en el ámbito educativo y en otras situaciones sociales (Gómez y otros 1989).

Los estudios e investigaciones sobre clima educativo se suelen inscribir dentro de la investigación evaluativa, concretamente en la línea de la eficacia institucional.

En la década de los sesenta se centraba la eficacia en variables de entrada, y resultados (input-output). Debido al fracaso de estos modelos se fueron incluyendo los estudios variables de proceso, como el papel del director y el personal, la eficacia instruccional, etc. (Miguel,1988).

A partir de la investigación de los centros eficaces se ha planteado la búsqueda de indicadores de eficacia basados en modelos de procesos y su componente común ha sido el clima. “El perfil de clima puede constituir un criterio mejor de la eficacia institucional que muchas otras medidas que ya han entrado en el campo de la administración educativa” (Creemers and Reezigt, 1999).

Además de la línea de investigación sobre eficacia institucional, se ha desarrollado la investigación sobre eficacia docente, (Moos,1970, Zahonik,1973), donde el clima de clase es fundamental.

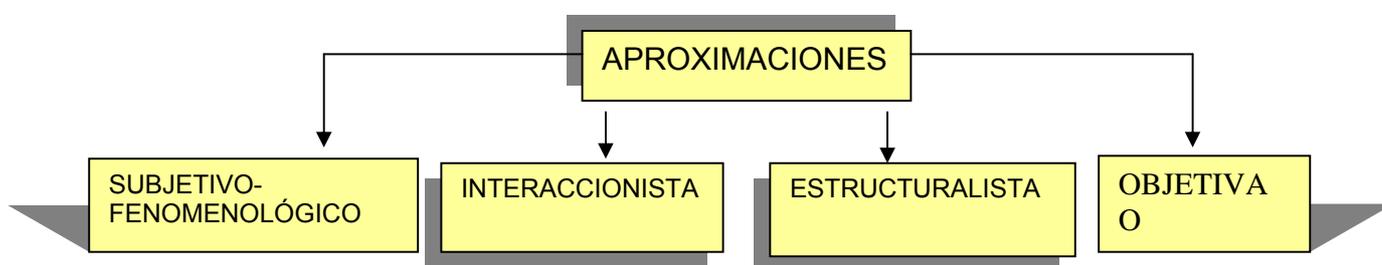
En los últimos diez años son muchos los estudios sobre el ambiente de la escuela: H. Jerome Freiberg, Bert Creemers, James Meza, Barry Fraser, Wayne K. John A. Feldman, Carla J. Stevens, Gene E. Hall, Sam Strigfield...

El clima es una variable mediacional que a su vez afecta a muchos resultados de los estudiantes, incluyendo conductas afectivas y cognitivas, lo cual, por si solo, justifica la importancia de la investigación sobre este tema. Llegar a entender la influencia del clima puede además contribuir a comprender mejor e incluso predecir el comportamiento de los estudiantes. (Asensio,1992). Recientemente podemos encontrar investigaciones donde se considera el clima como factor de mejora y sostenimiento de un sano ambiente del aprendizaje (Freiberg,1999; Creemers and Reezigt, 1999), donde se enfatiza la importancia del clima social familiar (Pichardo, 2002) y donde se relaciona Clima y eficacia docente (Murillo,2002).

ETIOLOGÍA DEL CLIMA

Con relación a la etiología de la palabra clima podemos definir cuatro aproximaciones: subjetiva, objetiva, interaccionista y estructural.

Los subjetivos y objetivos lo entienden como atributo del individuo o de la organización mientras que los interaccionistas / estructurales se centran en las implicaciones metodológicas de los estudios empíricos.



El enfoque subjetivo o fenomenológico tiene como unidad de análisis el individuo. La base del clima psicológico son las percepciones. El clima es creado no por las prácticas procedimientos y eventos organizacionales sino por las construcciones sociales y la toma de sentido de los individuos. Las percepciones de los individuos no “implican descripciones verídicas de los eventos actuales o situacionales”.

El énfasis se pone en la “significación psicológica” (Endler y Magnuson, 1976). El clima psicológico es histórico (James y Sells, 1981). No se trata simplemente de un fenómeno de ajuste adaptativo. Las percepciones que desarrollan los individuos de la misma situación pueden ser distintas pero importantes psicológicamente (Peiró, 1986).

En este enfoque, el individuo es la unidad del análisis y las puntuaciones agregadas son vistas como indicadores del clima

(James et al 1988).

Schneider y Reichers en su crítica al subjetivismo establecen dos problemas en el modelo ASA (atracción-selección-atrición):

- El lugar que ocupan las percepciones y significados de los individuos.
- La falta de explicación de las diferencias preceptuales.

Se trata de una crítica misma al cognitivismo, que oculta las fuentes objetivas y las bases sociales de la vida, relegando la polémica individual a una gimnasia del mundo mental interno.

La aproximación objetiva o realista se basa en que los miembros de la organización al responder a la estructura existente en la misma originan el clima.

El clima es una propiedad de la organización, un conjunto de variables que la describen tal como es vista por sus miembros.

Son importantes entonces los aspectos objetivos del contexto tales como: grado de formalización, centralización, especialización tecnológica, tamaño, lugar, físico. Todo esto forma parte de la estructura organizacional. Sus asunciones básicas son:

- Son las características de la organización las que influyen las percepciones del clima.
- La formación del clima organizacional se debe primordialmente a factores estructurales, sin negar la influencia de las características individuales.
- El clima puede inducirse, por el conjunto de atributos específicos de una organización, cómo la organización se relaciona con sus miembros, quienes, reaccionan con sus actitudes y conductas al marco organizacional.
- Cuando existen contextos semejantes, los individuos que

trabajan en esos contextos, desarrollan percepciones semejantes derivadas de las características objetivas de la organización.

- Esta visión del clima implica una medición objetiva de las propiedades y procesos organizacionales.

Son las variables estructurales, aunque no exclusivamente, las que determinan el clima.

La crítica a la posición objetiva se basa en la falta de apoyo empírico a la misma, que se presenta como la principal limitación de este enfoque, que lleva a la falta de explicación de las diferencias del clima entre grupos de una misma organización. Si los individuos de todos los grupos están sometidos a la misma influencia estructural, la consecuencia lógica es que todos deberían percibir un mismo clima (Schneider y Reichers 1983).

Como síntesis de estos enfoques, se entiende que:

- El clima es un constructo psicológico de atribución de cualidades humanas o un constructo que se define en términos de sus características observables o perceptibles de ese ambiente.
- En el constructo general del clima, se han de examinar las causas subyacentes a esta atribución en que las percepciones son de características específicas del ambiente.
- La definición del clima está formada por valores del atributo situado en un nivel externo al individuo, porque las percepciones de los mismos pueden estar basadas en una realidad tangible.

Definiciones de clima

Un poco más arriba hemos avanzado una primera aproximación al concepto de “clima”. En este punto, intentaremos perfilar una definición más exacta, atendiendo a las diferencias de “clima” con otros conceptos afines y considerando las aportaciones de diferentes autores, para al final optar por la definición de clima que va a servir de base para nuestra investigación.

Podemos identificar algunos términos que se relacionan con clima por ejemplo: atmósfera, ambiente, medio, ecología, sistema social. Con menos frecuencia ethos, situación, contexto, robustez, calidad de vida.

Hall y Griffin (1982) y Howe (1977), basan su diferenciación entre descripción y evaluación, parten del supuesto de que en las investigaciones las medidas subjetivas son o dan lugar a la captación del clima, y las objetivas, se refieren al contexto o situación, aunque ambas son importantes.

Brunet (1987), entiende que el clima es menos general que medio, y se sitúa en el mismo nivel que ecología, ambiente y sistema social o atmósfera. Stewart (1979) define el clima escolar como un ambiente amorfo constituido por los miembros del centro, percibido diferencialmente, dependiendo quizá de la posición del sujeto dentro de la institución, pero que afecta a todos y es percibido por los observadores. Su tesis es que el clima escolar ocupa una proporción significativa del ambiente.

Desde un planteamiento ecológico, el clima representa un conjunto de condiciones, circunstancias e influencias que rodean y afectan el desarrollo de un organismo o de un grupo de organismos.

Moos (1979) considera que el “clima” es sólo uno de los aspectos de un ambiente. Dentro de una postura socio-ecológica, denomina “ecología social” al ambiente humano total y entiende el clima como uno de los componentes de dicho ambiente. Menciona seis:

- ❖ Factores ecológicos (meteorológicos, físicos y arquitectónicos, geográficos).
- ❖ Situaciones de comportamiento.
- ❖ Estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas, salarios, comunicación, duración del control.
- ❖ Media de las características personales de los sujetos que condicionan el ambiente.
- ❖ Dimensiones funcionales en situaciones específicas (variables ambientales relevantes en relación funcional con determinadas conductas).
- ❖ Clima social: características psicosociales de grupos sociales o instituciones dadas.

Stewart, (1979) define el clima entendido como tono o atmósfera, percibido en general por los estudiantes, aunque también por los otros miembros de la institución, que incluiría el denominado “clima social”, “clima de aprendizaje”.

Por su parte, Tagiuri (1968) entiende que el clima y la atmósfera son conceptos relacionados con la calidad total del “ambiente” dentro de una organización, que recibirían el efecto de los factores físicos, las características de los individuos, el sistema social o relacional y el cultural de la organización.

En el cuadro siguiente se enuncian otras concepciones de “clima”:

| | |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anderson (1985) | Señala que el “clima” es una palabra que a primera vista , no necesita definición porque es un constructo evidente. |
| Allport (1935) | Advierte que hay que diferenciar lo que son procesos internos del individuo y lo que son procesos externos que suceden en torno al sujeto. Según esto existen partes internas y el contexto exterior de una persona implica fenómenos que funcionan según diferentes leyes a las que gobiernan la conducta. |
| Stern (1964) | Plantea que la percepción del clima no es necesariamente un mero reflejo de las características de sus miembros. Afirma que las descripciones del ambiente pueden diferenciarse de las actitudes. |
| Astin y Holland (1961) | Parten de que la concepción de clima según la cual, los atributos personales de los estudiantes “per se”, no constituyen un ambiente, pero el ambiente para una persona es lo que otros individuos hacen, así como lo que creen y sienten. |
| Hellriegel y Slocum (1973) | Reconocen el posible solapamiento de los conceptos satisfacción en el trabajo y clima, e intentan distinguirlos; clima se concibe más como una medida del ambiente de trabajo en sí mismo y la satisfacción como las reacciones efectivas ante dicho ambiente. |
| George y Bishop (1971) | Entienden clima como la descripción de la organización por parte del individuo y la satisfacción en el trabajo como la valoración de la organización por parte del mismo. |
| Brunet (1987) | Insiste en la diferenciación propuesta expresando que clima esta ligado a percepciones directas en el trabajo y satisfacción implica una evaluación afectiva de las condiciones del trabajo. ¹⁵ |

Tampoco la diferenciación entre clima y satisfacción esta siempre clara en la bibliografía. En el contexto del clima organizativo, la variable satisfacción en el trabajo, ha sido ampliamente estudiada en sus diversas facetas. La principal diferencia entre ambas variables, según algunos autores, radica en el modo de acceder a la medida de ambos constructos. Coughlan (1970), Johannesson (1973) y Steers

¹⁵El clima se basa en macro percepciones y la satisfacción en micro percepciones.

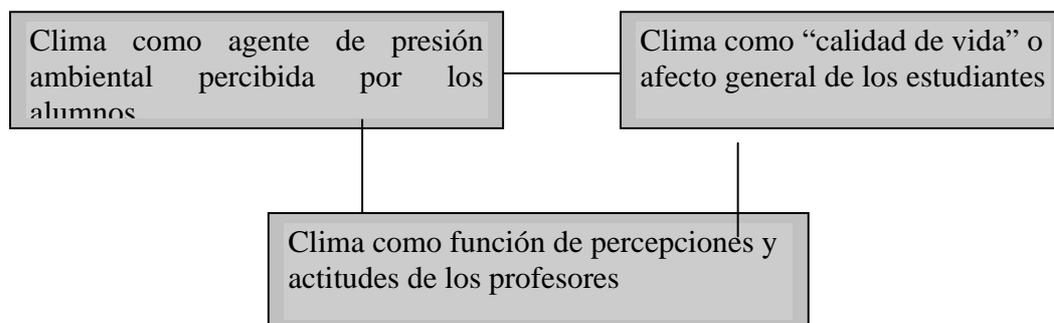
El clima es cualidad de la organización y la satisfacción se refiere al individuo.

(1977) identifican ambos constructos y concluyen que “satisfacción en el trabajo” y “clima” son equivalentes porque ambos se han basado en descripciones de la situación de trabajo. La relación entre ambas viene moderada por las variables de valores individuales. Otra línea de identificación diferenciación se basa en la inclusión de la satisfacción como una de las dimensiones del clima.

La cultura de los centros es otro factor ampliamente estudiado en el marco organizativo. Finalmente el liderazgo como factor que incide sobre el clima entre otras variables relevantes que caracterizan el centro educativo (Rivas Navarro, 1986).

Anderson (1985) aconseja el estudio de clima en subunidades o sub-climas y concluye que el concepto de clima no deja de estar exento en la actualidad de problemas semánticos que dificultan su definición científica. Clima es una palabra de raíz griega que significa “pendiente” o “inclinación” y, a pesar de décadas de investigación, existe confusión conceptual, que se refleja en los distintos niveles de definición.

En un esfuerzo de síntesis, esta autora identifica tres posturas teóricas o conceptualizaciones de clima diferentes en las que podrían situarse los principales instrumentos de clima.



TIPOS DE CLIMA.

Clima organizativo.

El clima organizativo parte de la consideración de la institución educativa como organización y que utiliza como principal fuente la información a profesores y directivos (Holmes,1985). Otras concepciones de clima organizativo estarían expresadas como las interacciones de la gente, estructura y la tecnología (Gibson,1979) o “conjunto de atributos que se pueden percibir en una organización dada sus subunidades” (Campbell, Dunnette,1970). Tagiuri (1968), identifica las siguientes características del clima organizativo.

- ❖ Es un concepto molecular y sintético como la personalidad.
- ❖ Consiste en una configuración particular de variables situacionales.
- ❖ Sus elementos constitutivos pueden variar aunque el clima puede seguir siendo el mismo. En este sentido el clima es relativamente estable e independiente de los factores que lo condicionan.
- ❖ Es un determinante indirecto del comportamiento porque actúa sobre las actitudes y expectativas que son determinantes directos del comportamiento.
- ❖ Tiene una connotación de continuidad, aunque no de forma tan permanentes como la cultura, por ello puede cambiar después de una intervención.
- ❖ Está determinado por las características, conductas aptitudes, expectativas de otros, realidades sociológicas y culturales de la organización.
- ❖ Es fenomenológicamente distinto a la tarea, de modo que puede darse diferentes climas entre los individuos que realizan la misma tarea.
- ❖ Es fenomenológicamente exterior al individuo quien por el contrario puede sentirse como un agente que contribuye a su naturaleza.
- ❖ Está basado en las características de la realidad externa, tal como la percibe el observador o el actor.
- ❖ Puede ser difícil describirlo con palabras, aunque sus resultados pueden identificarse fácil y claramente.
- ❖ Tiene consecuencia sobre el comportamiento.

Clima educativo

Durante los últimos veinte años han sido abundantes las investigaciones para identificar los factores que componen la calidad de en una escuela (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer and Weisenbaker, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore, Houston and Smith, 1979; Lightfoot, 1983; Tarter and Kottkamp, 1991; Teddlie and Stringfield, 1993; Rogers and Freiberg, 1994; Fashola and Slavin, 1998).

Estas investigaciones han sido guías en la tarea de identificar las características necesarias para obtener los resultados deseados.

Haertel and Walberg (1997) encontraron, en estudios de meta-análisis que cuando en la explicación de los resultados se incorporan los diferentes tipos de instrucciones y clima, éstos tienen tanto impacto en el aprendizaje como las aptitudes de los estudiantes.

En 11,000 estudios encontraron Haertel and Walberg que existe una gran influencia del clima del aula en el aprendizaje.

Identificaron 28 categorías de influencias en el aprendizaje. La mayoría significa influencias seguidas por metacognición y procesos cognitivos, ambiente del hogar y familiar, soporte e interacción entre estudiantes y maestros, comportamientos, atributos afectivos y motivacionales, buenos grupos, calidad de la instrucción, cultura de la escuela y clima en el aula (Freiberg and Stein, 1999).

El clima educativo viene siendo considerado como uno de los indicadores de perfeccionamiento que ha de ser incluido en la evaluación de calidad institucional (Goedegebuuree, Manasse y Westerheijden, 1990) junto a otras variables de entrada, como características del profesorado, infraestructura y recursos; de proceso, como selección del profesorado, oferta educativa, políticas, currículo; y de producto. En este contexto el clima educativo viene definido fundamentalmente como capacidad de innovación del centro de educación (Asensio, 1992).

La importancia del clima radica en su influencia sobre la calidad del producto educativo. Estos productos provienen de la combinación de las diferentes características de las variables que interactúan, la dificultad está en encontrar las variables que mejor expliquen el clima.

El clima en el aula está determinado por actitudes de los estudiantes y su contexto social. La influencia de la escuela y el aula puede ser solamente estimado correctamente controlando estos factores. Aptitudes y contexto social son especialmente importantes en el dominio cognitivo pero su influencia en el resultado afectivo no es todavía claro (Grosin, 1993).

Cuando el profesor presenta alta calidad de comportamiento, buenos materiales y es capaz de seleccionar procesos de grupos ajustados a las demandas curriculares, los efectos de logros serán mucho más altos que cuando presentan un adecuado comportamiento pero usa currículos o procesos grupales que no corresponden con sus conductas.

El factor de clima ejercerá influencia directa en los resultados, de modo que los efectos del clima escolar están mediados por el nivel del aula. El clima del aula tendrá una influencia directa en la motivación del estudiante para aprender, influirá directa e indirectamente en los resultados, mediado por la motivación de estudiantes (Creemers and Gerry J. Reezigt, 1999) .

En sentido general, el clima puede incluir algunos aspectos ambientales de la escuela, de la personalidad de los estudiantes y educadores tanto como rendimiento académico, nivel de actividad física y los procesos y uso de materiales a lo largo del proceso instruccional (Jonhson and Jonson, 1993) .

Anderson (1982) presenta cuatro factores definitorios del clima:



Finalmente, como podemos ver, existen diversas posiciones teóricas sobre el clima, relacionadas con la tipología, operatividad o la medida. Para el tema que nos atañe queremos considerar el aporte de Anderson (1982) que resumen los acuerdos básicos entre investigadores, sobre las características y definiciones del clima.

1. Las escuelas poseen algo llamado “clima” único en cada organización
2. Las diferencias entre las escuelas en este aspecto, aunque evidentes, son complejas y difícilmente mensurables.
3. El clima está influido por dimensiones particulares de la escuela, como las características de los alumnos o la composición social del alumnado o los procesos que tienen lugar en las aulas, pero debe identificarse con ellos: la estructura organizativa, tamaño, características de sus miembros,
4. Comunidad en la que está integrado el propio centro, constituyen elementos decisivos en la definición del tono o ambiente de un centro.
5. Evidentemente aunque el clima viene afectado por un conjunto de variables interrelacionadas, también inciden en otras vinculadas especialmente al rendimiento del centro. El clima es una variable mediacional que a su vez afecta a muchos resultados de los estudiantes, incluyendo conductas afectivas y cognitivas.
6. Llegar a entender la influencia del clima puede además contribuir a comprender mejor e incluso predecir el comportamiento de los estudiantes.

Clima Social

Esta es la definición de clima en la que nos vamos a situar para el desarrollo de nuestro estudio empírico.

Se basa en los trabajos de Moos y su equipo, que están hechos bajo el convencimiento de que el ambiente social tiene importantes efectos sobre la satisfacción, aprendizaje de la persona en crecimiento: existe relación entre ambiente y persona y viceversa

Ellos parten y están convencidos de que se pueden diferenciar dimensiones distintas de influencias y que tales influencias pueden distinguir a una persona de otra.

En la evaluación del ambiente social en la educación convergen tres líneas evidentes:

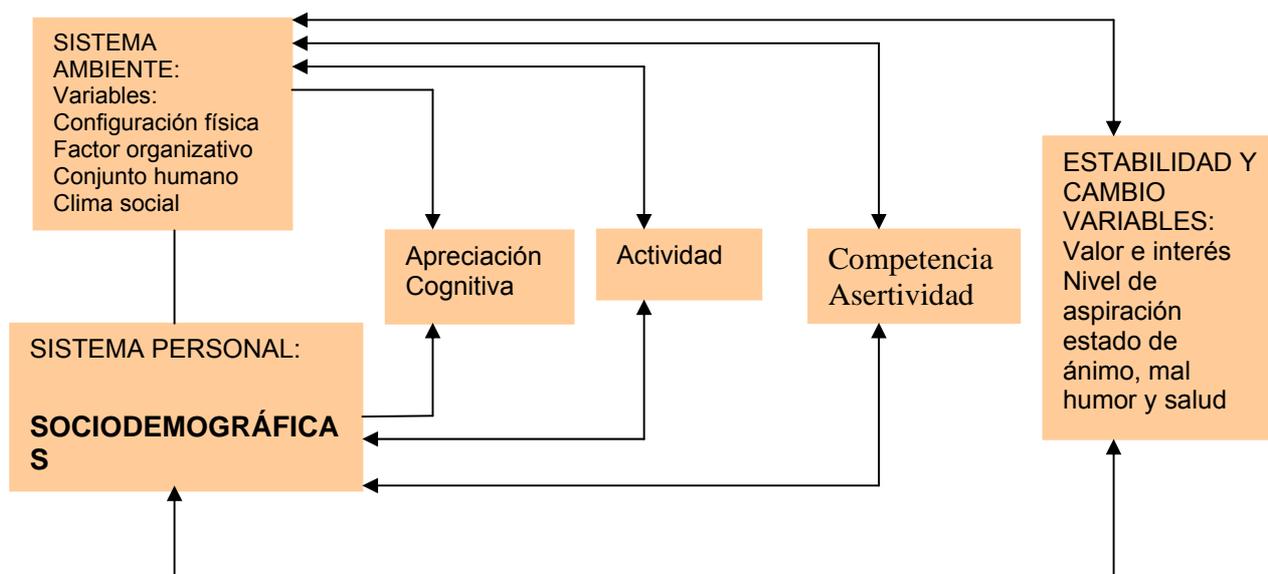
1. La personalidad y otros rasgos de variables de diferencias individuales, que cuentan, solamente, para explicar la variación en la conducta.
2. El cuidado estable, por largo tiempo, puede tener impacto fuerte en el cambio del futuro intelectual del niño. El ambiente puede ejercer un poder influyente en el niño para alcanzar logros y su desarrollo humano.
3. Moos propone, basándose en varios trabajos realizados, por sociólogos, antropólogos, novelistas populares, que el ambiente puede lograr afectar las actitudes y el humor, el comportamiento y el desempeño de las personas y sus propios conceptos de sentido general de bienestar.

Moos, llama al marco del ambiente social, clima social y al ambiente físico ambiental, ecológico, variables que pueden considerarse juntas.

El clima social escolar, lo constituyen las estructuras de relaciones

que quedan determinadas por la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

Modelo del clima social propuesto por Moos



El sistema ambiental es el marco más amplio donde se encuentra el clima social como un elemento más

Plantea el ambiente a través de 4 dimensiones:

- 1- El escenario físico.
- 2- Los factores organizativos
- 3- La clase como grupo social
- 4- El clima social que no es más que el resultado de las interacciones en el aula.

Pero la variable clima social está determinada por los otros tres campos.

Establecimiento físico:

Considera dentro de la definición de esta variable dimensiones de infraestructura del ambiente, como son la arquitectura, el diseño físico, la decoración, aspectos que pueden influir en el estado psicológico y en el comportamiento social.

Los estudios realizados por Myrick y Marx en el 1968, señalan que por cuestiones de decoración o diseño, las escuelas pueden ser categorizadas como homogéneas o aisladas.

Demostraron que los diseños homogéneos fomentan la interacción donde los estudiantes pueden juntarse y en los diseños aislados no se fomenta la interacción porque prolonga la distribución, los largos corredores y rutas alternas que consiguen ir de un lugar a otro dispersando la posibilidad de juntarse los estudiantes.

Getzels (1974) trabajó sobre la influencia del aspecto físico de la clase.

Obtuvo, por ejemplo, que los salones de clases rectangulares con los pupitres y sillas hacia el frente y colocado el escritorio en el centro da la imagen del organismo vacío, donde se aprende solamente del profesor.

El salón cuadrado, en el cual los pupitres y sillas son movibles y el escritorio del profesor está en una esquina presenta la imagen de un organismo activo, donde se participa en el proceso de aprendizaje.

El salón de clases sin un escritorio del profesor, en el cual los pupitres están en forma circular de un lugar próximo al otro, presenta una imagen del organismo social, con mayor atención en el aprendizaje del grupo.

El salón de clases abierto, presentando algunas actividades y recursos centrales y no todo en la mesa o escritorio, presenta una imagen de un organismo aprovechando estímulos, buscando la

innovación, intercambiando las experiencias para que el aprendizaje tenga lugar.

Estas investigaciones demuestran cómo la organización física del salón de clases aporta algo particular para valorar el proceso de aprendizaje y el cómo el estudiante aprende.

Factor organizacional

Este factor trata del tamaño de la organización, ya que las instituciones educativas son valoradas tanto por su tamaño como por las dimensiones.

La ratio de estudiantes, media de nivel salarial e influencia de riquezas... son dimensiones relacionadas con el comportamiento del estudiante y con los resultados académicos.

Astin, encontró que los estudiantes de instituciones de gran tamaño están menos implicados en el campo de gobierno, están posiblemente menos relacionados entre sí y con profesores y están menos satisfechos con sus profesores y con la instrucción que reciben en el salón de clases.

Pace, informó que instituciones grandes tienen menos sentido comunitario cohesión y apoyo. Pero como ventaja estas instituciones grandes tienen mejores bibliotecas, tienen más énfasis en la conciencia pública, en el crecimiento del personal, y en logros académicos e interés eruditos.

Baker and Gump encontraron que los estudiantes de escuelas pequeñas estaban altamente implicados, más que los de las escuelas grandes.

Los estudiantes de escuelas grandes experimentan indirectamente insatisfacciones asociadas con ser parte de una institución impuesta.

En las escuelas pequeñas cooperan más estrechamente los estudiantes entre sí, encuentran más desafíos y gran desarrollo y

confianza en sí mismos.

Un efecto diferencial claro según el tamaño de la organización se encuentra en que hay más cohesión, homogeneidad y demanda de ambiente social en escuelas pequeñas.

Estos estudios presentan que hay factores organizacionales que pueden afectar al clima social en tanto que pueden tener efectos sobre el funcionamiento del estudiante y su sentido de competencias.

El grado humano

Hace referencia a las características de los estudiantes, tales como la edad, nivel de habilidades, antecedentes socioeconómicos, logros educativos...

Son variables con las que se definen las características relevantes del ambiente. Estas ideas están basadas en la noción de que el ambiente social y cultural es transmitido por las personas. Esto implica que el carácter de un ambiente depende en parte de las características típicas de sus miembros.

El impacto de la composición de variables de la escuela está mediatizado grandemente por el clima social que ellas ayudan a crear.

Brookover y otros encuentran que las variables del clima escolar, en particular un sentido de futuro académico, median casi toda la influencia de las diferencias escolares en composición socioeconómica, étnica y racial sobre los logros.

Los estudios realizados por Astin, (1968), con el Inventario de Actividades en el College (ICA), nos ofrecen información acerca de las actividades que realizan los estudiantes, en sus tiempos libres, encontrando notable diferencia entre los grupos, del college y la universidad.

En resumen, todo el sistema del ambiente, con el sistema personal, influye directamente en la apreciación cognitiva en la actividad, competencia y asertividad y genera la estabilidad y cambio en el sentido de valor e interés, la aspiración y estado de ánimo del ser humano.

De la definición de clima como un concepto ligado a la percepción del ambiente, donde un grupo desarrolla su cultura, podemos inferir un concepto de clima social diferente según las situaciones: la familia, la escuela, el aula, el grupo de amigos, la cultura o subcultura social de un contexto determinado, la iglesia.

Para nuestra investigación vamos a considerar dentro del clima social los siguientes climas o ambientes: clima en la familia y clima en el aula.

Como variables de contraste y que, suponemos, influyen en la consideración del clima estarían los contextos socioculturales, socioeducativos, ambiente de estudio y sentimiento de pertenencia a una cultura determinada.

El Clima Familiar

A partir de los estudios de Moos, el “clima familiar” se presenta como una de las situaciones principales en las que se desarrolla y forma el autoconcepto del individuo.

Es en la cultura familiar donde el individuo comienza a construir su primer concepto de la sociedad.

La familia es la primera transmisora de los valores, costumbres y sentido moral de una cultura determinada, a la vez que propicia un desarrollo psicoafectivo y emocional determinante para la formación del sentido de autoconfianza y seguridad necesarios en el desarrollo de la autoeficacia personal.

En el caso de familias con culturas mixtas o de contextos inculturales,

se transmitirá y revalorará la cultura de origen y la cultura de acogida, convirtiendo el ambiente familiar en lo que los antropólogos llaman un híbrido cultural.

Clima del aula

Como hemos definido anteriormente el clima educativo genera una cultura organizativa dentro del contexto escolar, en el cual se encuentra el aula o clase.

El resultado o consecuencia del clima en el aula esta determinado por actitudes de los estudiantes y su contexto social.

La influencia de la escuela y el aula pueden ser solamente estimados correctamente si controlamos estos factores para determinar el “valor añadido” de la escuela, concepto clave de eficacia (Mortimore et al. 1988; Vander Werf 1995).

Estas variables entonces son de obligado control aunque la influencia tanto de las aptitudes como del contexto social es especialmente importante en el dominio cognitivo, pero no está tan clara en los resultados afectivos (Grosin 1993) .

FACTORES DE EFICACIA EN EL AULA

En la tabla siguiente se pretenden resumir los principales hallazgos de la investigación sobre eficacia

| | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Curriculum | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos y orden de objetivos y contenidos ➤ Estructura y contenidos claro ➤ Organización promovida ➤ Evaluación Feedback e instrucción colectiva. |
| Agrupamiento de procedimientos Grouping Procedures | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Materiales de aprendizaje ➤ Agrupamiento habilidades ➤ Aprendizaje Cooperativo |
| Comportamiento del profesor | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Manejo del aula (tareas) ➤ Metas Claras ➤ Estructuración de contenidos ➤ Claridad de presentación ➤ Interrogatorio ➤ Ejercicios inmediatos ➤ Evaluación Feed-back y correctivos instruccionales. ➤ Tiempo para aprender, oportunidad de aprender (Sources, Creemers, 1994). |

Cuando el profesor/a presenta alta calidad de comportamiento, buenos materiales y son capaces de seleccionar procesos de grupos, su comportamiento y demanda curricular, los efectos logrados serán mucho más altos que cuando presenta un alto comportamiento pero usa currículo o procesos grupales los cuales no corresponde con su conducta.

Ligado a esto podemos identificar de acuerdo al modelo de Creemers, (1994):

| | |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Calidad | Reglas acerca de instrucción del aula Evaluación política y sistema evaluación Política de intervención, supervisión, profesionalización |
| Tiempo | Tiempo, horarios, reglas acerca del tiempo usado |
| Oportunidad | Currículo escolar. Reglas acerca de la Implementación del currículo escolar. |

Factores de Clima en el aula

Los factores de eficacia no pueden explicar todos los resultados educacionales.

Los principios de: Cohesión, Consistencia, Constancia, Responsabilidad mutua son factores concretos de clima del aula. Los factores de clima ejercerán influencia directa en los resultados, que los efectos del clima escolar están mediados por el nivel del aula.

El clima del aula tendrá una influencia directa en la motivación del estudiante para aprender. El clima del aula influirá directa o indirectamente en los resultados, mediado por la motivación del estudiante. (Creemers and Gerry J. Reezigt, 1999).

En sentido general, puede el clima incluir algunos aspectos ambientales de la escuela a la personalidad de los estudiantes y educadores, tanto como rendimiento académico, nivel de actividad física y los procesos y uso de materiales a lo largo del proceso instruccional (Jonhson and Jonhson, 1993).

Esta definición no separa claramente el factor del clima de los factores de eficacia de los resultados educacionales.

Anderson (1982) presenta cuatro factores de clima: ecológico

(aspectos físicos y materiales), Mundo (población de la escuela), Sistema social (relaciones entre las personas), cultura (valores, creencias).

Para los fines de nuestro estudio consideraremos los factores del sistema social y de la cultura, además de lo propuesto en el modelo de Moos.

Estudio Empírico

OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Los instrumentos de clima social, *The Social Climate Scales*, ha sido tomado de las **ESCALAS DEL CLIMA SOCIAL, (FES, CES)**, de Rudolf H. Moos, Edison J. Trickett, publicado por TEA (1984), y adaptado a la población española por Fernández-Ballesteros y Sierra de la Universidad Autónoma de Madrid.

Estas escalas constan de cuatro subescalas independientes que evalúan las características socio-ambientales y las relaciones personales en la familia y en el aula. La tipificación de la prueba fue realizada a partir de baremos para cada una de las escalas elaboradas con muestras españolas.

Dadas las características particulares de la población a la que se refiere este estudio, nos vimos en la necesidad de transformar el modo de presentación los instrumentos (cuestionarios), para facilitar el mejor entendimiento de la población. Era necesaria una adaptación semántica considerando que en este momento la población objeto de estudio no era en su totalidad española, sino constituida por chicos inmigrantes. Nos interesaba sobre todo garantizar la comprensión del cuestionario de los jóvenes los que llevaban en el momento de la aplicación poco tiempo en España y que, por tanto, aún no están familiarizados con algunas palabras o significados aunque sean de habla castellana, tal es el caso de los latinoamericanos que tienen distintos significados para palabras comunes aquí en España.

Para una población tan grande como la que nos ocupa, transformamos el formato de respuesta en escala de Likert. Además hemos procedido a una selección de los ítems más relevantes, basándonos en los resultados de un estudio diagnóstico realizado en el primer año de la tesis con un grupo más pequeño y de un centro concreto, donde se aplicó el cuestionario a cada niño comentando en cada caso las dificultades de comprensión encontradas por ellos. A partir de este proceso reformulamos el instrumento original para obtener los ítems que necesitábamos de acuerdo a nuestro tema concreto y nuestra población objeto de estudio.

Los indicadores finalmente utilizados son los que detallamos a continuación.

CLIMA FAMILIAR

| Dimensión | Definición | Factores | Definición | Indicador |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Relaciones | Grado de comunicación, interacción conflictiva y libre expresión en las familias | Cohesión | Compenetración y ayuda entre los miembros de la familia. | VAR-38 VAR-39 |
| | | Expresividad | Estímulos que reciben los miembros de la familia para actuar libremente. | VAR-40 VAR-41 |
| | | Conflicto | Se expresan con libertad la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. | VAR-42 VAR-43 |
| Desarrollo | Evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal. | Autonomía | Seguridad, autosuficiencia y toma de decisiones propias que manifiestan los miembros de la familia. | VAR-44 |
| | | Actuación | Grado en que las actividades y retos se desarrollan desde una estructura orientada a la acción o competencia. | VAR-45 |
| | | Intelectual-cultural | Interés que se manifiesta, en la familia, por las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales. | VAR-46 |
| | | Social recreativo | Grado de participación en este tipo de actividades. | VAR-47 VAR-48 |
| | | Moral / religiosidad | Valores que se le dá a las prácticas de tipo ético y religioso. | VAR-49 |
| Estabilidad | Información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. | Organización | Organización, estructura y planificación de actividades como también la responsabilidad en la familia | VAR-50 VAR-52 VAR-54 |
| | | Control | Respecto de las reglas y normas establecidas. | VAR-51 VAR-53 |

CLIMA DEL AULA

| Dimensión | Definición | Factor | Definición | INDICADOR |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Relaciones | Integración de los estudiantes en la clase | Implicaciones | Manifestación de los estudiantes por el interés en participar en actividades de clases y su motivación a las actividades tareas complementarias | VAR-55 VAR-56 |
| | | Afiliación | Grado de amistad entre los alumnos y formas de ayudarse y trabajar en grupo. | VAR-57 VAR-60 |
| | | Ayuda | Ayuda y preocupación manifestada por los profesores hacia los alumnos. | VAR-58 VAR-59 |
| Autorrealización | Es cómo valoramos la realización de las tareas en las asignaturas. | Tareas | Importancia que dan los profesores en el temario y las asignatura. | VAR-61 VAR-62 |
| | | Competitividad | Interés por lograr buenas calificaciones e importancia a vencer dificultades en su realización | VAR-63 VAR-64 VAR-65 |
| Estabilidad | Valora las actividades que tienen que ver con el funcionamiento adecuado de la clase | Organización | Valor que se le dá al orden, organización y estética a la realización de las tareas escolares. | |
| | | Claridad | Importancia que tienen el establecimiento de las normas claras y el conocimiento por parte de los alumnos las consecuencias por su no cumplimiento. | VAR-66 VAR-71 |
| | | Control | Controles del profesor y formas de hacer cumplir las normas. | VAR-67, VAR-70 VAR-68,VAR-69 |

Como en los capítulos anteriores, vamos a plantear las principales PREGUNTAS QUE GUIARAN EL ANÁLISIS de datos para las variables de percepción del clima familiar y del aula. Estas son:

- 1. ¿Cuál es la percepción del clima familiar y del aula de la población de origen inmigrante?**
- 2. ¿Existe diferencia significativa en percepción del clima familiar y en el de aula entre las distintas poblaciones?**
- 3. ¿Cuál es la diferencia en clima del aula entre: centros, cursos, tiempo en España?**
- 4. Influencia en el stress del aula según tiempo en España (sólo inmigrantes).**
- 5. ¿Qué diferencias se establecen según tipo de estudiante y centros con relación al clima del aula?.**
- 6. Relación entre el contexto socioeducativo y socioeconómico de los estudiantes y el clima del aula.**
- 7. Relación entre percepción del clima del aula y sentido de identidad.**
- 8. Relación entre percepción del clima familiar y el sentido de identidad.**

Percepción del clima familiar y del aula en la población de inmigrantes

Datos descriptivos y estudios inferenciales en relación al Clima Familiar

La escala utilizada en este instrumento, como en la mayoría de los casos, va desde uno (como mínimo) a seis (como máximo).

| Nunca | Casi nunca | Algunas Veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre |
|--------------|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

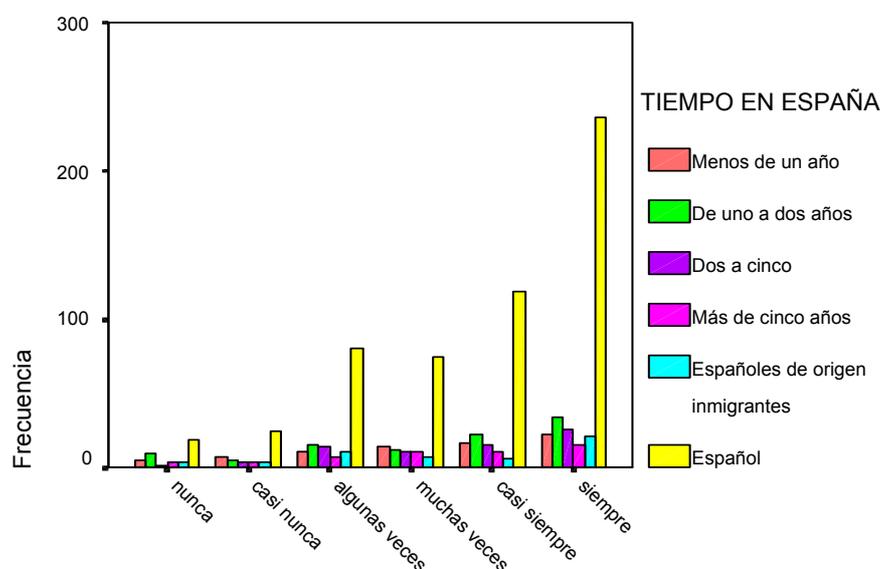
A partir de la selección de ítems y de la adaptación semántica realizada, la formulación final de cada una de las preguntas del instrumento es la que se expone a continuación. En el cuadro siguiente cada ítem del cuestionario que hemos elaborado se acompaña de las medias que hemos encontrado.

| | N | Media |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| (Rel-CO)Var38 En mi familia estamos unidos | 943 | 5,15 |
| (Rel-CO)Var39 Entre las personas de mi familia nos apoyamos de verdad una a otras. | 943 | 5,03 |
| (Rel-EX)Var40 En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. | 943 | 4,81 |
| (Rel-EX)Var41 En mi casa expresamos nuestras opiniones de manera frecuente y espontánea. | 943 | 4,61 |
| (Rel-CT)Var42 En mi familia nos peleamos a golpes | 943 | 1,83 |
| (Rel-CT)Var43 Si en la familia hay problemas, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz. | 943 | 4,82 |
| (Des-AU)Var44 En mi familia nos esforzamos para respetar la privacidad de cada uno. | 943 | 4,88 |
| (Des-AC)Var45 En mi familia se preocupan por mis calificaciones escolares. | 943 | 5,57 |
| (Des-IC)Var46 En mi familia hablamos de temas políticos o sociales | 943 | 3,39 |
| (Des-SR)Var47 A mi casa vienen amigos a comer o nosotros los visitamos. | 943 | 3,96 |
| (Des-SR)Var48 Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la música, deportes. | 943 | 4,44 |
| (Des-MR)Var49 En mi casa rezamos en familia | 943 | 2,07 |
| (Est-OR)Var50 En mi casa una sola persona toma las decisiones | 943 | 2,35 |
| (Est-CN)Var51 En mi casa se da importancia a cumplir las normas | 943 | 4,34 |
| (Est-OR)Var52 En mi casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones se mantengan limpias | 943 | 5,34 |
| (Est-CN)Var53 En mi familia cada persona sabe las tareas y responsabilidades que tienen. | 943 | 5,01 |
| (Est-OR)Var54 En mi casa la mesa se recoge inmediatamente después de comer | 943 | 5,19 |
| N válido (según lista) | 943 | |

Encontramos que existen unas medias muy cercanas a lo óptimo en relación a cada ítem. Es decir si preguntamos: “en mi familia estamos unidos”, la respuesta es “casi siempre”. Y así sucesivamente las respuestas según estas medias generales están muy cercanas a lo que los estudiantes establecen como “lo que se espera”.

Para enriquecer la información en relación a los resultados en esta variable, pasamos ahora de comentar lo encontrado a partir de algunos análisis inferenciales realizados.

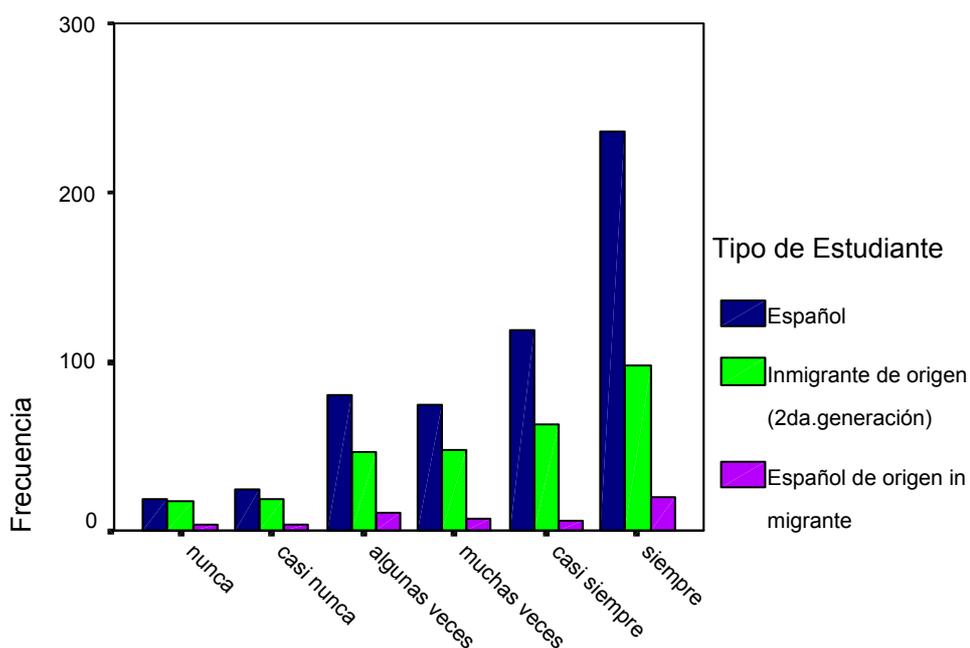
La gráfica siguiente nos muestra que según el tiempo en España existen diferencias significativas ($p=.005$) con relación a la percepción del clima en la familia, y es el grupo de estudiantes españoles el que mantiene las medias más alta.



(Rel-EX)Var41 EN MI CASA NOS EXPRESAMOS CON LIBERTAD

Observamos que cuanto más tiempo pasan los jóvenes en contacto con la cultura española, la variable “expresividad” aumenta, lo que significa que en el seno de las familias se reciben más estímulos para actuar libremente. Este factor pertenece a la dimensión relaciones del instrumento de medida utilizado.

Entendemos que las formas de crianza en los países latinoamericanos, principalmente, donde los padres tienen una marcada autoridad, hacen que en algunos casos se vea afectada la capacidad asertiva de los chicos en el momento de expresar sus opiniones. Notamos que existe una aculturación que cambia este comportamiento y los chicos, cuanto más tiempo llevan en la cultura española, más expresan sus opiniones de forma espontánea en el interior de sus relaciones familiares.

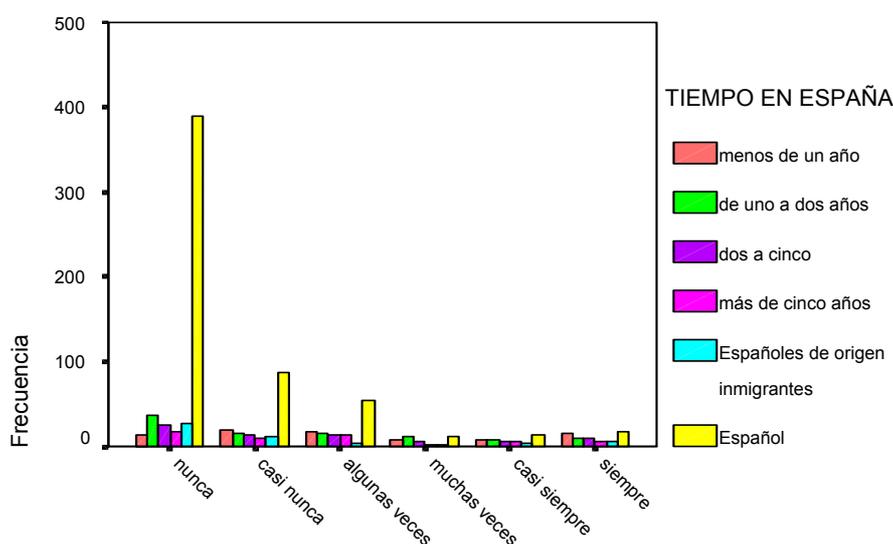


(Rel-EX)Var41 EN MI CASA EXPRESAMOS NUESTRAS OPINIONES

En este indicador (VAR41) (“en mi casa expresamos nuestras opiniones”) del factor “Expresión” (dentro de la dimensión “Relación en la familia”) nos encontramos que existen diferencias significativas ($p=.005$) según tipo de estudiante y el nivel más alto de expresión de sus opiniones está otra vez en los jóvenes españoles.

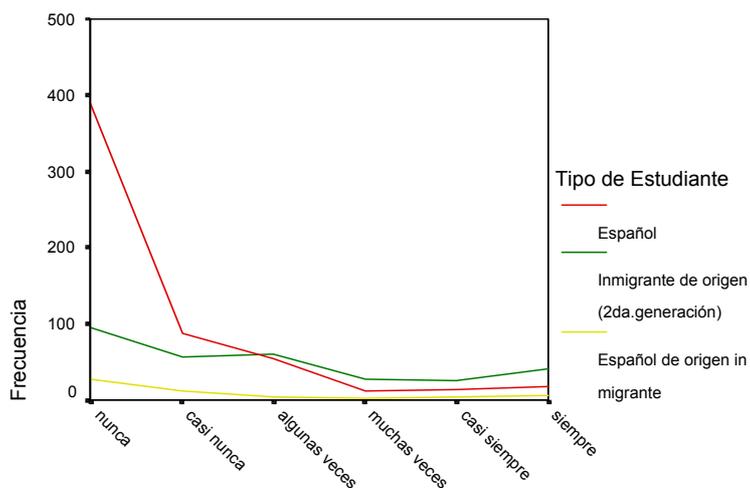
Según el tiempo y el tipo de estudiante en el ítem “en mi casa rezamos en familia” (VAR 49), *con el que medimos el desarrollo moral religioso*, presenta diferencias significativas de acuerdo al tipo de estudiante ($p=.000$) y según el tiempo ($p=.000$). Aquí la media más baja corresponde al grupo de estudiantes españoles, que se

sitúa en “nunca” o “casi nunca”(1.65) y al de estudiantes españoles de origen inmigrante, también con una media de (2.15) (“casi nunca”). Sin embargo, en los estudiantes inmigrantes encontramos que según pasa el tiempo la tendencia cambia: en los jóvenes que llevan menos de un año en España la media es de 3.24 (igual “algunas veces”) y en los demás grupos según temporalidad encontramos medias hacia 3. Por tanto, se puede concluir que cuanto más tiempo se lleva en España, menos se une la familia en función de un tipo de valor de creencias según datos de esta muestra.



(Des-MR)Var49 EN MI CASA REZAMOS EN FAMILIA

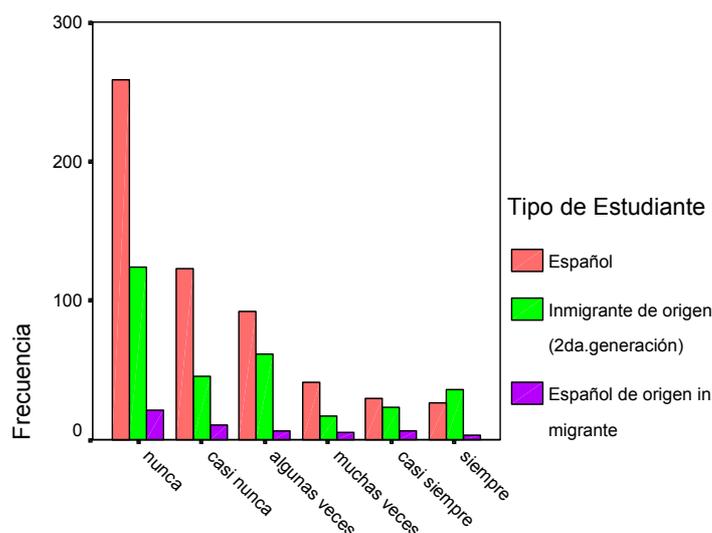
Según el tipo de estudiante presentamos siguiente la gráfica que nos ilustra estas diferencias:



(Des-MR)Var49 EN MI CASA REZAMOS EN FAMILIA

Se evidencia que, cuanto más contacto con la cultura española, más lejos de tener el valor cultural de reunirse en torno a las creencias de tipo religioso de acuerdo a esta muestra.

Con relación a la Var50 “*en mi casa una sola persona toma las decisiones*”, la cual se toma como un indicador del factor Organización (que expresa la estructura y planificación de actividades como también la responsabilidad en la familia) se encuentran diferencias significativas de acuerdo al tipo de estudiante ($p=.009$).



(Est-OR)Var50 UNA SOLA PERSONA TOMA LAS DECISIONES

Observamos en la gráfica que, de acuerdo al tipo de estudiante, la tendencia es hacia “casi nunca” o “nunca” en la población de estudiantes españoles. Sin embargo en la población de estudiantes inmigrantes se establece una mayor incidencia media en torno a “algunas veces”. De igual forma ocurre en estudiantes de ascendencia inmigrante.

Con un punto de diferencia se establece que los estudiantes españoles, en su tipo de organización familiar y en relación concretamente con la dimensión de estabilidad, presentan mayor sentido de distancia del poder o ausencia de autoritarismo en la familia. A mayor tiempo de estadía, los estudiantes inmigrantes presentan también tendencias hacia “nunca” o “casi nunca” cuando se les pregunta si es una sola persona la que toma las decisiones en la familia.

Otra variable en las que se encuentran diferencias significativas de acuerdo al tipo de estudiante es: “en mi familia se preocupan por mis calificaciones escolares” (VAR45) con ($p=.023$).

Las medias nos presentan diferencias de un punto y medio: entre “siempre” como respuesta más frecuente en las familias españolas y de ascendencia inmigrante y “casi siempre” en las familias de

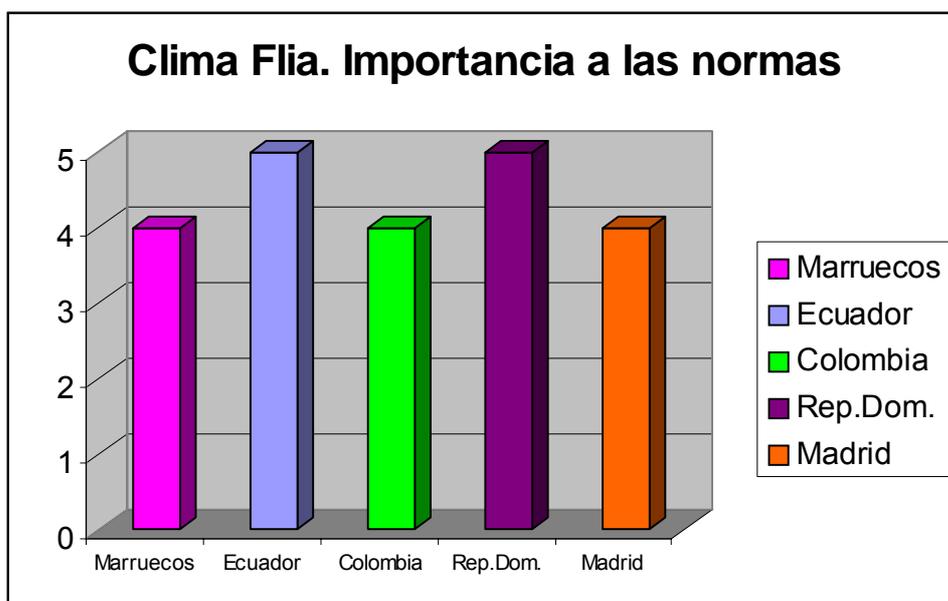
inmigrantes.

Hay diferencias también entre los grupos en la respuesta dada a la cuestión: “nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la música” (var48) ($p=.002$). En este ítem, las medias se presentan hacia “casi siempre” en las familias de inmigrantes y hacia “muchas veces” en las familias españolas.

En el ítem: “en mi casa se da importancia a cumplir las normas” (Var51) las diferencias encontradas son significativas con un alpha de .001. Las medias para este ítem son más altas en las familias de inmigrantes (en torno a “casi siempre”) y están en torno a “muchas veces” en las familias españolas.

En la pregunta “en mi casa nos esforzamos para respetar la privacidad de cada uno” (Var44) las diferencias son significativas al 5% ($p=.041$).

En relación a la variable 51, sobre la importancia de el cumplimiento de las normas en las familias, identificamos en la gráfica siguiente a las nacionalidades de mayor población de nuestra muestra. En este caso incluimos los estudiantes marroquíes que estaban en la población estudiada no por numerosa, sino más bien por diferencias más radicales con la cultura occidental.



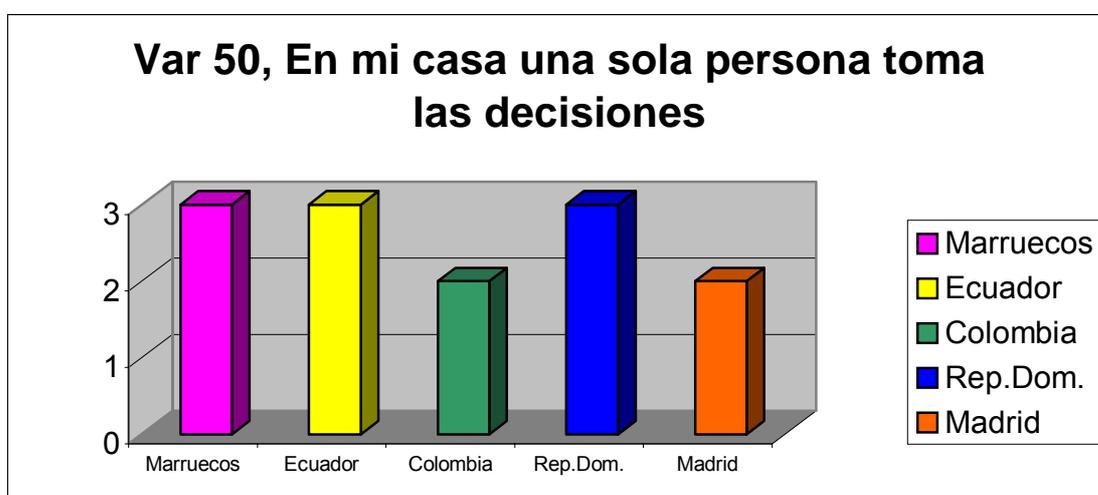
Si tomamos en consideración la variable “tiempo de estancia en España” junto con el tipo de estudiante se encuentran diferencias en los ítems:

- “en mi casa expresamos nuestras opiniones de manera frecuente y espontánea” (Var 41) con $p=.033$,
- “a mi casa vienen amigos a comer o a visitarnos” (Var47) con $p=.026$, en esta variable las medias están diferenciadas por un punto, de modo que a menor tiempo menos amigos les visitan y a mayor tiempo de estancia más altas las medias hacia “casi siempre”, sobre todo en los estudiantes que llevan de dos a más años en España.
- “nuestra principal forma de diversión es la televisión” (Var48) con $p=.005$,
- “en mi casa rezamos en familia” (Var49) con $p=.000$,
- “en mi casa una sola persona toma las decisiones”

(Var50) con $p=.027$ (a menor tiempo de estancia en España más tendencia en las medias hacia “algunas veces” o “muchas veces”) y

- “en mi casa se da importancia a cumplir las normas” (Var51) con $p=.026$. En este ítem el puntaje es más alto en casi siempre de acuerdo al menor tiempo en España.

Hemos querido graficar las características del ítems 50 a partir de las poblaciones más significativas.



Se observa cómo en los estudiantes de Colombia y Madrid, las respuestas implican más participación a la hora de tomar decisiones en la familia. Recordemos, sin embargo, que esta variable está moderada en sus diferencias según el tiempo de estadía en España.

En resumen, en relación con las variables de clima familiar hay diferencias según los tipos de estudiantes:

- Con relación a la expresividad en el clima de la familia
- Con relación a lo moral religioso
- Con relación a la organización y estabilidad de la familia.

Por último, conviene señalar que no se establecen diferencias entre los tipos de centros educativos en ninguna de las variables de clima familiar

CLIMA DEL AULA

Datos descriptivos y estudios inferenciales en relación al Clima de clase

Establecemos las mismas escalas utilizadas en la medición del clima de la familia. De uno a seis siendo 6 el mayor valor.

En las variables 55 y 56, hemos invertido la escala de manera que donde es “siempre” el valor es uno y donde es “nunca” el valor es seis, por las características de la respuesta.

| | N | Media |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| (Rel-IM)Var55 En mi instituto paso el tiempo deseando que acabe la clase | 943 | 3,99 |
| (Rel-IM)Var56 En el instituto “estoy en las nubes”, no entiendo al profesor | 943 | 2,66 |
| (Rel-AF)Var57 En mi clase, los chicos y las chicas llegan a conocerse bien unos a otros. | 943 | 4,34 |
| (Rel-AY)Var58 Los profesores dedican tiempo a hablar con los alumnos | 943 | 3,90 |
| (Rel-AY)Var59 Los profesores ponen en ridículo a los alumnos por no saber la respuesta correcta | 943 | 2,56 |
| (Rel-AF)Var60 En las clases siento miedo de opinar porque se burlan de mí. | 943 | 2,40 |
| (Aut-TA)Var61 Los profesores me dicen que puedo aprobar | 943 | 4,85 |
| (Aut-TA)Var62 Cuando olvido algún material escolar en casa, estoy seguro que mis compañeros de clase me lo prestarán. | 943 | 4,69 |
| (Aut-CO)Var63 En mi clase me siento creativo e inteligente | 943 | 3,84 |
| (Aut-CO)Var64 En mi instituto me siento nervioso, porque tengo que sacar buenas notas | 943 | 3,46 |
| (Aut-CO)Var65 Me esfuerzo por obtener las mejores notas. | 943 | 4,53 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|
| (Est-CL)Var66 El profesor hace que se cumplan las normas establecidas en clases | 943 | 4,82 |
| (Est-CN)Var67 El cumplimiento de las normas de mi clase dependen del buen o mal humor de los profesores. | 943 | 3,58 |
| (Est-CN)Var68 Mis profesores expulsan a los compañeros fuera de clase si se portan mal. | 943 | 4,32 |
| (Est-CN)Var69 En general mis profesores son muy estrictos | 943 | 3,57 |
| (Est-CN)Var70 Los alumnos pueden ser castigados con el profesor por hablar cuando no deben | 943 | 4,10 |
| (Est-CL)Var71 Si un alumno no cumple una norma en clases, seguro que el profesor lo castigará | 943 | 4,10 |
| N válido (según lista) | 943 | |

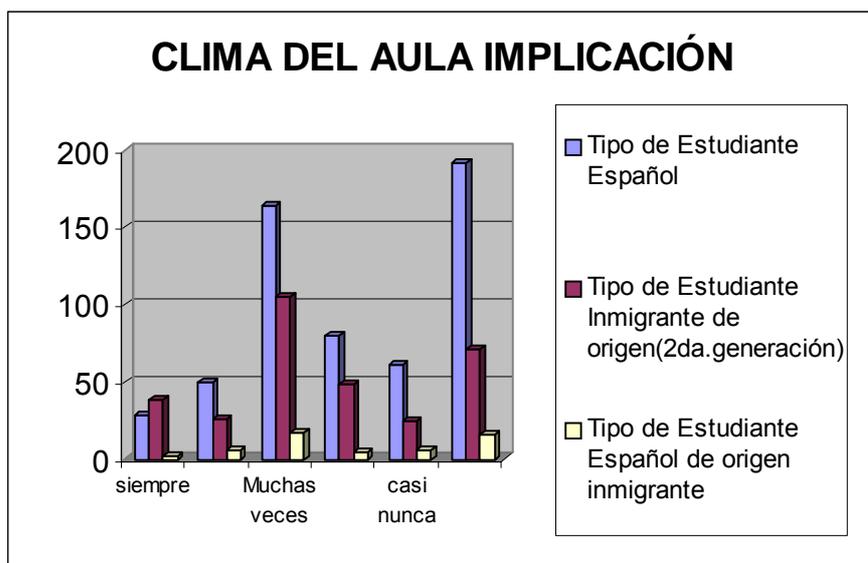
Las medias generales se encuentran entre los valores de casi nunca (2) a casi siempre (5).

Según el tipo de estudiante, (segunda generación, español, español de origen inmigrante), los valores se mantienen más o menos cercanos, aunque en el grupo de origen inmigrante el indicador “implicación” alcanza su media es más alta hacia “algunas veces”, desea que pase el tiempo en el instituto.

La percepción de que los profesores ponen en ridículo a los estudiantes alcanza un valor medio más alto en los españoles de origen inmigrante que en los otros dos grupos de estudiantes.

El sentirse nervioso o burlado es más alto en estudiantes de segunda generación. Sin embargo el sentirse creativo e inteligente en clase se responde con el punto “muchas veces” en el grupo de origen inmigrante, lo que implica menor sentimiento de creatividad e inteligencia que en el grupo de segunda generación. Si diferenciamos según centro, público o concertado, este ítem mantiene su mayor media, aunque en el centro concertado sea un poco más baja.

La percepción del clima del aula a nivel del indicador “implicancia” o “relaciones” está ubicado entre “algunas veces” y “muchas veces”, el desear que el tiempo pase pronto y sentirse en las nubes, en la población de segunda generación es mayor hacia muchas veces.



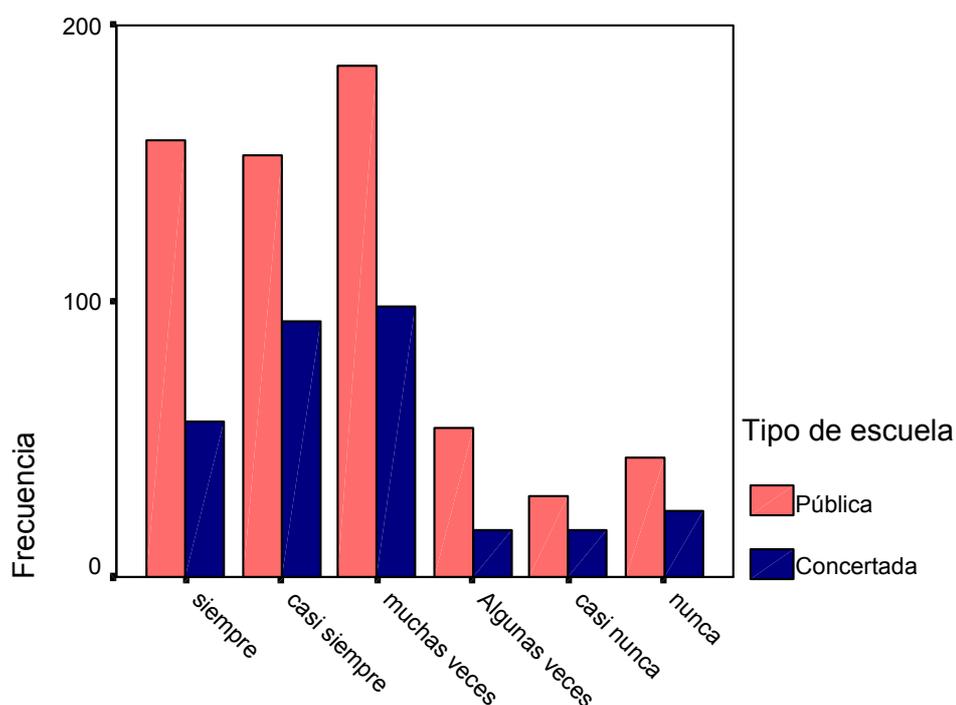
Esta gráfica nos muestra la diferencia en el factor implicación que intenta medir “Manifestación de los estudiantes por el interés en participar en actividades de clases” y su “motivación a las actividades de tareas complementarias”. En ellos se establece una diferencia significativa ($p = .000$) según tipo de estudiante.

De acuerdo al tipo de centro encontramos que en **los centros públicos**, en el ítem en el que se les cuestiona por su deseo de que terminen las clases, la motivación se encuentra en torno a una media de 3.35 (“algunas veces”) en los estudiantes con **menos de un año en España**. En los centros concertados es de 4,67 para el mismo tipo de estudiante. Esto nos sugiere que hay una mayor implicación de los estudiantes inmigrantes en los centros concertados de esta muestra, con relación al primer año. Sin embargo este valor va cambiando de forma descendente en la escuela concertada a medida que pasa el tiempo y los estudiantes de más de cinco años llegan a tener una media de 3. En los centros públicos el valor medio aumenta

hasta 4,13, es decir, un punto en el valor de la escala. O sea, que a mayor tiempo en un centro concertado este grupo va perdiendo la motivación a implicarse en la tarea mientras que en los centros públicos va aumentando.

Este ítem nos presenta una lectura contraria en posición de la escala ya que en este caso siempre es valor de uno, y nunca es valor de seis ya que representa la respuesta más deseada para un clima del aula más motivador.

El sentirse en las nubes por no entender al profesor sugiere la respuesta “casi siempre” a los españoles de origen inmigrante en centros públicos. Este ítem presenta mayor media en centros concertados.

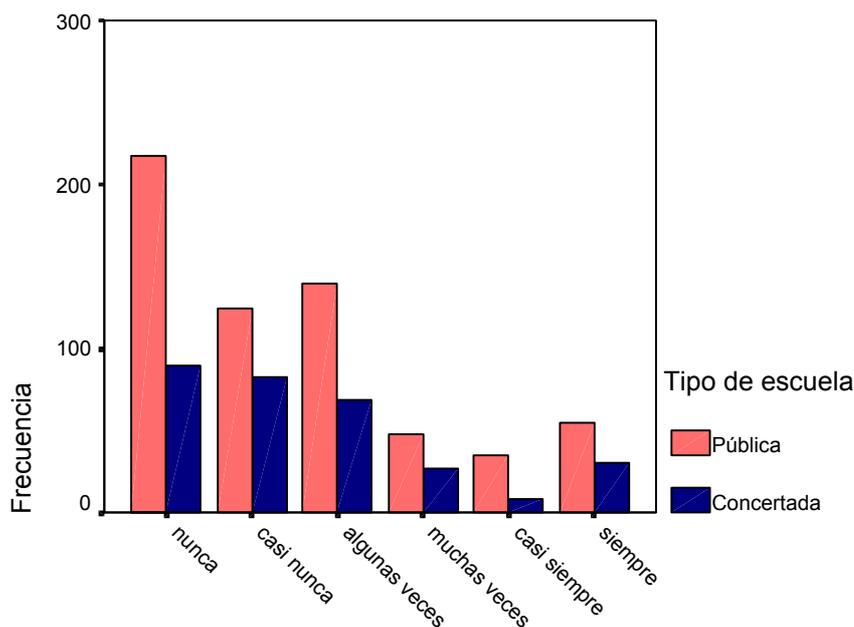


(Rel-IM)Var56

La grafica nos presenta la Var56 que quiere expresar “sentirse en las nubes durante las clases”, según centros públicos o concertados. En ella notamos que el nivel de atención es menor en los centros

públicos.

Con relación a la percepción de que los profesores dedican tiempo a hablar con los alumnos (Var58), es más alta la media, (hacia “casi siempre”), en centros concertados que en públicos y en el grupo de inmigrantes de segunda generación.

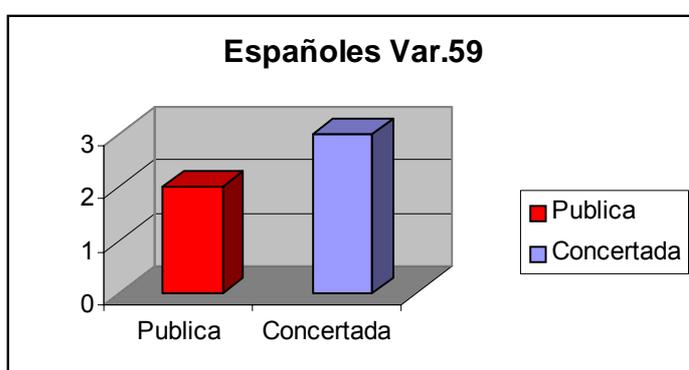


(Rel-AY)Var59

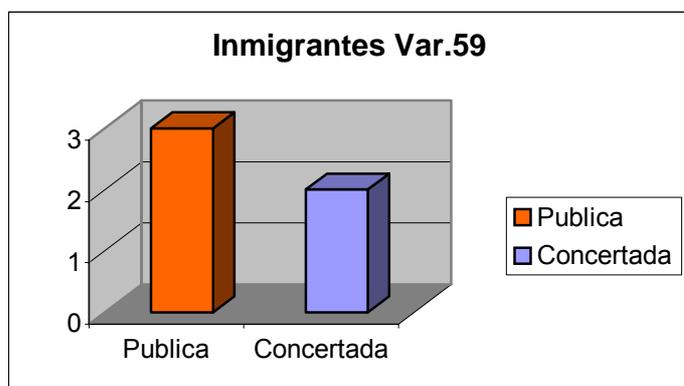
Esta grafica muestra las relaciones con la Var59 que trata de conocer la percepción de los estudiantes sobre sus relaciones con el profesor. En el ítem: “el profesor pone en ridículo a los alumnos por no saber la respuesta correcta”, la media se encuentra entre “algunas veces” y “casi nunca”. Tanto en centros públicos como en concertados, para el grupo de origen inmigrante es más alta la media que para los demás grupos. Este ítem presenta una diferencia de acuerdo al grupo ($p=.045$). Al tratar de ver la interacción entre centro y tipo de estudiantes en cuanto a esta variable encontramos que sí existe.

En los centros concertados, de nuestra muestra, la percepción de un trato respetuoso se sitúa en torno a la respuesta “nunca” o “casi

nunca” . Por tanto, los estudiantes no sienten por lo general que los profesores les ponen en ridículo. En la población de segunda generación la media es de dos (significando “casi nunca”) y esta misma población expresa una media de tres (“algunas veces”) en los centros públicos. En esta misma variable, en relación a los demás tipos de estudiantes encontramos que los españoles en los centros públicos expresan “casi nunca” y en los concertados “algunas veces”. En este caso las poblaciones tienen percepciones contrarias de acuerdo a los centros. Veamos los gráficos.



En la población de inmigrantes es inversa la percepción.



En el “sentirse con miedo en clase a opinar” (Var60), de acuerdo a la prueba de Kruskal-Wallis, se estable un nivel de diferencias significativas según tipo de estudiante con $p=.004$. La media se sitúa en “casi nunca” o “algunas veces”, siendo más alta en grupos de

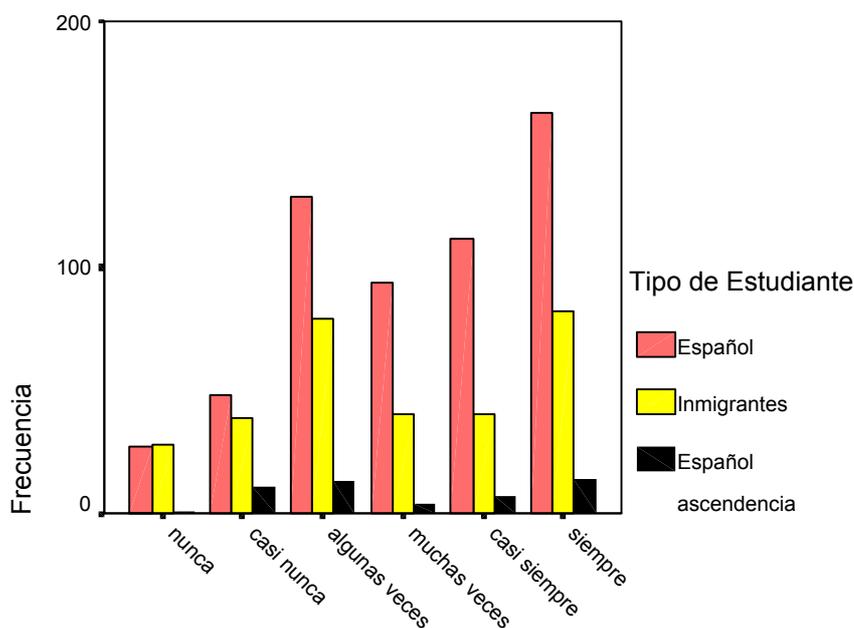
segunda generación en centros concertados e igual en públicos, lo que nos sugiere el contacto con la cultura nueva. Considerando este ítem en relación al tiempo en España vemos que mientras menos tiempo en España, mayor la sensación de nerviosismo y sólo en el primer año es mayor en centros concertados que en públicos. Luego a mayor tiempo la sensación de nerviosismo en clase es mayor hacia algunas veces en centros públicos.

La percepción de que las normas de clase dependen del buen o mal humor del profesor se encuentra entre “algunas veces” y “muchas veces”, coincidiendo todos los grupos tanto en centros públicos como en concertados. No encontramos aquí diferencias significativas.

El método de expulsión del aula si se portan mal (Var68), se es frecuente según estos estudiantes, ya que sus respuestas se encuentran entre “muchas veces” y “casi siempre”, tanto en centros públicos como en concertados y en todos los tipos de estudiantes (españoles, españoles de origen inmigrante y segunda generación de inmigrantes).

La percepción de que los profesores son muy estrictos (Var69), está en una media de “muchas veces” en todos los grupos, en tanto centros públicos como en concertados.

El recurso al castigo (Var 70), si no se cumplen las normas, por parte del profesor representa una media hacia “muchas veces” en grupos de españoles y de origen inmigrante, tanto en centros públicos, como en concertados.



Var70.Los alumnos pueden ser castigados por el profesor

Podríamos explicar que teniendo en cuenta que el factor tiempo es fundamental para la adaptación de los estudiantes inmigrantes resulta evidente que los chicos en los centros públicos se van implicando más en la medida que van interactuando más con sus compañeros que, de acuerdo a nuestra muestra, en los centros públicos alcanzan mayor número de estudiantes mientras que en los centros concertados esta interacción se debilita un poco.

La variable 60: “en las clases siento miedo de opinar porque se burlan de mí” alcanza una valor de significancia de $p = .004$, según el tipo de estudiante. Esto nos sugiere que el sentir miedo o no dependerá mayormente del tipo de estudiante y del tiempo en el centro o en España. En esta variable los estudiantes con menos de un año en España presentan una media de 4.69 en centros públicos y de 4,67 en concertados. En los centros públicos cuanto mayor es el tiempo que se lleva en España la media tiende hasta cinco (equivalente a “casi siempre”) mientras que en los concertados alcanza un seis en los que llevan uno o dos años en España.

Observamos que las diferencias significativas en el clima del aula

según tiempo y tipo de estudiante se dan en los ítems:

“En el instituto paso el tiempo deseando que acabe la clase”
(VAR55) con $p = .000$

“En la clase siento miedo de opinar” (VAR 60 con $p = .004$

“Cuando olvido algún material escolar, mis amigos me lo prestan” (VAR 62) con $p = .001$

En la variable 70 encontramos diferencias significativas ($p = .009$) en relación al tiempo en España y no según tipo de estudiante. Esta variable tiene que ver con el sentido de control en del profesor (“los alumnos pueden ser castigados por el profesor por hablar cuando no deben”), y en ella son los estudiantes españoles y con mayor tiempo en los centros concertados los que alcanzan una media más alta (de “casi siempre”), mientras que en la enseñanza pública se responde en torno a “muchas veces”. En el grupo de estudiantes inmigrantes: mientras más tiempo, más tendencia a opinar hacia la media de cinco. Y la respuesta es más alta en los centros concertados que en los públicos.

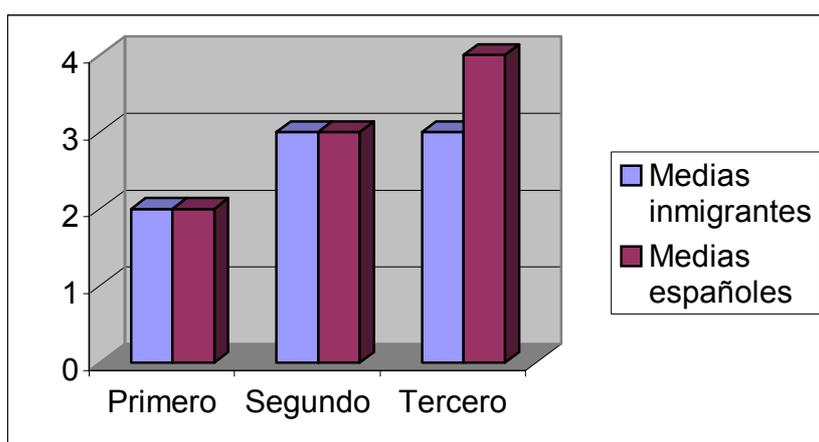
Se encuentran, por tanto, diferencias en algunas variables de clima del aula, según el curso, el tipo de estudiante y centro educativo.

El curso establece niveles de significancia de acuerdo a la percepción del clima del aula, a partir de prueba de Kruskal-Wallis, en los ítems que se relacionan a continuación.

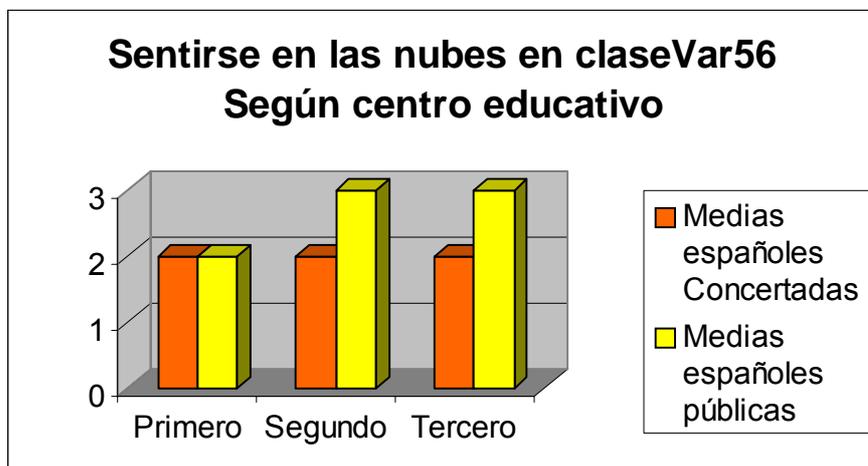
| Variables | Nivel de significancia |
|-----------|------------------------|
| Var55 | (p= ,001) |
| Var56 | (p= ,000) |
| Var57 | (p=,000) |
| Var58 | (p=,000) |
| Var59 | (p=,000) |
| Var60 | (p=,006) |
| Var61 | (p=,008) |
| Var62 | (p=,012) |
| Var65 | (p=,000) |
| Var66 | (p=,000) |
| Var67 | (p=,011) |
| Var68 | (p=,006) |
| Var69 | (p=,001) |
| Var70 | (p=,000) |

Lógicamente podemos inferir que el curso es una variable de agrupación que puede establecer diferencias de percepción del clima del aula.

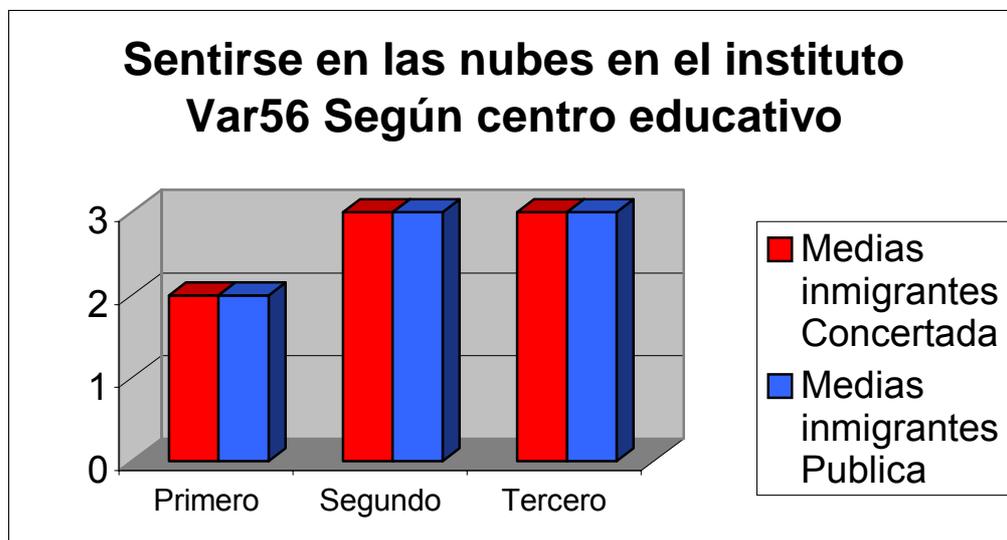
A medida que aumentan los cursos las medias aumentan en los ítems de implicación que se relacionan con “estar en las nubes o desear que acabe las clases”.



Con relación a este ítem la relación de medias entre centros y curso se expresa en la siguiente gráfica de acuerdo a los tipos de estudiantes.



Los estudiantes españoles en los centros públicos tienen a estar más atentos en la medida que aumentan sus grados escolares en los centros públicos.



En la población de inmigrantes, a medida que aumentan sus grados

escolares tienden a estar más atentos tanto en centros concertados como públicos.

A modo de conclusión

Clima Familiar y de Aula

- El clima de la familia está bastante influenciado del tipo de estudiante y del tiempo en el país de acogida.
- Las variables expresividad, moral religiosa y toma de decisiones en la organización familiar establecen diferencias significativas según el tipo de estudiante y según el tiempo en España.
- Se establecen diferencias en las variables de toma de decisiones en la familia y cultos religiosos según lugar de nacimiento de los estudiantes pertenecientes a las poblaciones de mayor número en nuestra muestra (Marruecos, Ecuador, Colombia, República Dominicana, y Madrid) con diferencias de un punto en la media.
- Se establecen diferencias en las dimensiones de expresividad, moral – religioso y organización según el tipo de estudiante.
- En el clima del aula existen diferencias significativas según el tiempo en España y según los tipos de estudiantes, siendo mayores las diferencias en la implicación y en la dimensión de afiliación y ayuda como también en control en la percepción del clima del aula
- Existe relación entre tipo de centro y tipo de estudiante y la percepción del clima del aula.
- Existen diferencias significativas de acuerdo al curso en la percepción del clima de aula, tanto en centros públicos como privados.

Capítulo IV

La Autoeficacia Percibida

Estado de la cuestión

“Dame un punto de apoyo y moveré la tierra”, este principio físico muy conocido, nos ayuda a comprender también el comportamiento humano y puede aplicarse al concepto que nos ocupa, como explicación del peso que tiene lo psicológico en los logros y metas que consiguen o dejan de conseguir personas de diferentes culturas, sobre todo en los contextos escolares.

Partimos de que los seres humanos necesitan un punto de referencia que le haga sentir que son capaces de lograr metas y tener posibilidades positivas y optimistas de éxito en las tareas de ejecución. Dentro de esta propuesta defendemos que la autoeficacia percibida es ese punto de apoyo necesario para el éxito.

¿QUÉ ES LA AUTOEFICACIA?

El concepto de autoeficacia está enmarcado dentro de la teoría social cognitiva, iniciada y representada principalmente por Albert Bandura en la década de los sesenta y que sigue evolucionando y aplicándose en la actualidad (1977, 1986). Bandura es considerado uno de los teóricos más importantes del cognoscitvismo. En 1977 publicó su artículo sobre “autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual”, donde se identifica un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan autoconcepciones acerca de su propia capacidad y éstas se convierten en los medios por los cuales controlan lo que ellas mismas son capaces de hacer para influir en el medio en el que se desarrollan y conseguir las metas que se proponen.

Durante la década de los ochenta la autoeficacia recibió una gran atención en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 1995). En general, estas investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes sobre sí mismos influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro

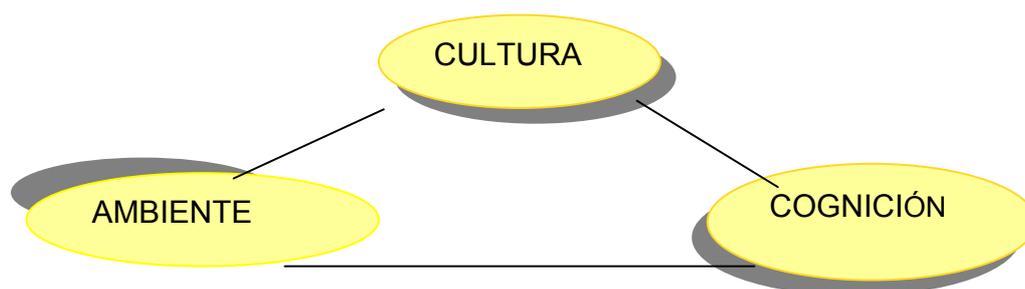
(Schunk, 1989 ; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990). También en los últimos años podemos comprobar un gran desarrollo empírico de las aplicaciones del concepto “autoeficacia” en distintos campos del ámbito educativo, especialmente en educación física y deportes (Harrison, Fellingham, Buck, Pellett, 1995, Zimmerman, 1995; Schunk ; 1995).

La teoría de la autoeficacia está ligada a la teoría social cognitiva de la causalidad triádica (Bandura, 1991, 1999) que presenta tres factores fundamentales en el desarrollo de la conducta humana:



Estos factores funcionan de forma conjunta e interrelacional. De este modelo se deriva que el ser humano es producto de su contexto sociocultural y de su construcción cognitiva de la realidad (Wertsch, 1985; Bandura, 1995).

Puntualizando este modelo podemos expresarlo en el siguiente gráfico en el que se entrelazan los elementos esenciales que definen la teoría del aprendizaje social cognitivo (Bandura 1982-1987).



Según este planteamiento, existe una elaboración de la realidad a partir de las experiencias culturales, que ya constituidas en la

persona han de servir de base para establecer las actitudes y comportamientos para con su grupo humano. Estas experiencias son básicas para la eficacia .

Así pues, el sentido de **eficacia personal** esta condicionado por este conjunto de factores y su desarrollo equilibrado provoca las creencias y expectativas ante los posibles resultados en una determinada acción.

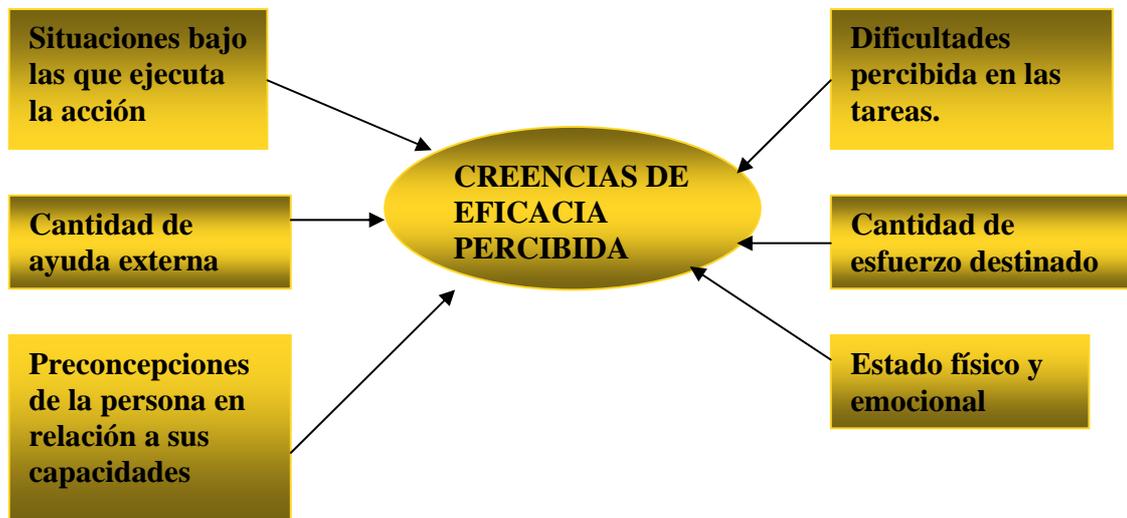
La **autoeficacia** es un juicio relativo al contexto de habilidad personal para organizar y ejecutar un curso de acción con el fin de alcanzar los niveles designados de ejecución (Bandura 1999).

AUTOEFICACIA PERCIBIDA

La autoeficacia percibida se refiere a las creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas y para manejar situaciones futuras. Y estas creencias de eficacia, de poder realizar la acción, influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar que tenemos los seres humanos.

Existen antecedentes y hallazgos en diversos experimentos, donde las creencias de eficacia se modifican sistemáticamente, que coinciden en presentar que tales creencias contribuyen significativamente a la motivación y a los logros humanos (Bandura, 1992). Las creencias de eficacia, como factores causales en el funcionamiento humano, tienen influencia en el desempeño de los logros y desarrollo del comportamiento de las personas.

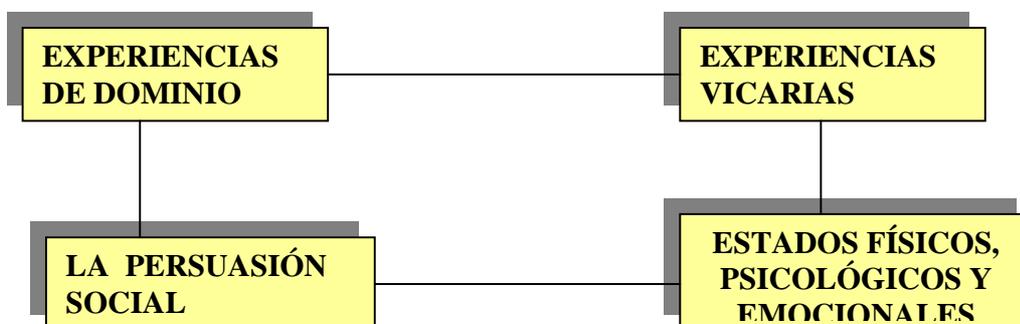
Las creencias son producto de factores concretos tales como: situaciones bajo las que ejecute la acción (contexto), cantidad de ayuda externa que se recibe (estímulos), preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), dificultad percibida en las tareas (conocimientos previos), cantidad de esfuerzo destinado o estado físico y emocional de las personas (disposición física).



La teoría de autoeficacia contempla todos estos subprocesos, tanto en el plano individual como en el colectivo. El sistema de creencias de autoeficacia se sitúa dentro de una teoría sociocognitiva más amplia, en la que se integran varias esferas del funcionamiento (Bandura, 1999).

Los efectos que producen la autoeficacia personal ante los retos se pueden agrupar en torno a las cuatro fuentes o dimensiones que describimos a continuación.

FUENTES DE FORMACIÓN DE LA AUTOEFICACIA



1.- Experiencias de dominio:

Las “experiencias de dominio” están constituidas, como su propio nombre indica, por las experiencias obtenidas a partir del aprendizaje y desarrollo de algún tipo de dominio. Los éxitos crean una fuerte creencia en la eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si los fracasos se producen antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia, hecho marcado en la infancia y la adolescencia.

Desarrollar un sentido de eficacia mediante las experiencias de dominio no es cuestión de adoptar hábitos preparados. Conlleva la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para crear y ejecutar los cursos de acción apropiados y necesarios para manejar las circunstancias continuamente cambiantes de la vida. Es el producto de la evolución de cada persona a partir de sus experiencias de vida en determinados contextos y culturas.

Según la propuesta teórica de Bandura, si las personas sólo experimentan éxitos fáciles, llegan a esperar resultados inmediatos y se desmotivan rápidamente con los fracasos, por lo que tienden a no desarrollar su eficacia personal. Un sentido de eficacia resistente

requiere experiencia en la superación de obstáculos mediante el esfuerzo perseverante. En este aspecto el esfuerzo es fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia personal. Los trabajos realizados por Schunck y Zimmerman (1994) nos confirman que, en general, a mayor esfuerzo mayor nivel de autoeficacia personal. Una vez que las personas se convencen de que cuentan con lo necesario para alcanzar el éxito, perseveran ante la adversidad y se recuperan rápidamente de los reveses.

En relación con la población que nos ocupa en este trabajo, la importancia de las experiencias de dominio es clara, puesto que un adolescente que permanentemente está en educación compensatoria, situación muy habitual para la nivelación de inmigrantes, puede estar recibiendo el metamensaje de que está fracasando, lo que puede llevar a la formación de una percepción o creencia de no-autoeficacia. No olvidemos que los fracasos que se producen en las edades escolares, o sea, antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia, son los que más contribuyen a debilitarla. En la etapa exploratoria de este estudio, cuando desarrollamos el diseño cualitativo, en los talleres emocionales, los chicos de mayor número de suspenso expresaban que “no eran buenos”, “que no servían para nada” y “que no tenían cultura”. (Márquez y Asensio , 2002).

Las experiencias de dominio también pueden ser clave a la hora de entender algunos de los problemas con los que nos encontramos en la actualidad. Por ejemplo, no es infrecuente oír a padres de adolescentes la queja de que sus hijos tienden a dejarse abrumar por las tareas que les suponen un gran esfuerzo o sacrificio. Posiblemente esto pueda tener relación con la tendencia que tenemos los padres de facilitar excesivamente el camino, sin darnos cuenta de que una actitud que hay que favorecer es precisamente la capacidad de superar obstáculos, para estimular la autorregulación del aprendizaje y por tanto la “resiliencia” o capacidad para resistir en un medio hostil (Fraser,1997; Rutter, 1997). La resiliencia se define como la capacidad de un individuo para reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de

transformación, a pesar de los riesgos y la adversidad (Bernard, 1996).

A continuación citamos un relato de Eduardo Galiano, tomado de “El libro de los abrazos”, en el que se perfilan, aunque poéticamente, las dos principales aristas de la teoría de la resiliencia, la primera es la luminosidad (la resiliencia se edifica desde la zona luminosa del ser humano) y la segunda consiste en la diversidad (Fraser, 1997).

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto del cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso -reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento. Y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende”

Existe diversidad en el modo en que los diferentes individuos se enfrentan a los desafíos de la vida. Mientras que unos sucumben ante la adversidad y se terminan apagando, otros incluso se fortalecen a partir de ella y llegan a brillar más fuerte. Los factores de riesgo a los que se enfrenta el ser humano pueden ser la cerilla que enciendan el fuego y éstos pueden ser de naturaleza multicausal, donde inciden aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Garmezy, 1997). La inmigración en condiciones infraeconómicas puede estar entonces entre dichos factores.

Los procesos autorreguladores gobiernan el desarrollo y la adaptación humana y el funcionamiento intelectual efectivo exige mucho más que la simple comprensión o el conocimiento de los hechos, esto es, no se queda sólo a nivel cognitivo (Schunck, 1994), sino que va allá, al ámbito de lo metacognitivo y de lo afectivo.

Los teóricos metacognitivos han enfocado la práctica de la

autorregulación en términos de las estrategias apropiadas, de la comprobación de la propia comprensión y estado de conocimientos, de la corrección de las propias deficiencias y de reconocimiento de la utilidad de las estrategias cognitivas. El entrenamiento metacognitivo favorece el aprendizaje académico (Brown, 1984, Paris & Newman, 1990).

Por otra parte, la investigación neurocientífica pone de manifiesto la relativa independencia entre el cerebro cognitivo y el emocional y la importancia de este último en el desarrollo de las actitudes, el comportamiento y la toma de decisiones (Deboix, 2000). El contexto o la realidad socioeconómica puede llegar a condicionar fuertemente los resultados escolares, pero consideramos que no los determina, porque lo que verdaderamente influye en cada ser humano es su construcción personal de la realidad en la que vive, y en este proceso las experiencias de dominio pueden ser clave a la hora de configurar la actitud ante la vida y los logros conseguidos. Goleman, D.(1999).

Por tanto, las experiencias de dominio son el producto del número de intentos de poner a prueba su propia luz, el ser humano en general, y darse cuenta que sí brilla o que no logra brillar lo suficiente, creando así la sensación de fracaso o reafirmación de que tiene eficacia personal.

2.- Experiencias vicarias:

Otra fuente de formación de las creencias son las experiencias vicarias. Las “experiencias vicarias” están representadas por los modelos sociales. Según este planteamiento, la observación de personas similares a uno tiene influencia en la confianza o no para alcanzar determinados logros y para reforzar o inhibir actitudes perseverantes. El impacto del modelado sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente influida por la similitud percibida por los modelos: a mayor similitud asumida, más persuasivos pueden ser los éxitos y los fracasos.

El éxito de iguales por esfuerzo aumenta las creencias de quien observa en relación a que él también posee las capacidades

necesarias para dominar situaciones y alcanzar objetivos comparables (Bandura 1986, Schunk, 1987).

Esta experiencia también puede tener un efecto inverso si lo observado es el fracaso ajeno a pesar de los esfuerzos que la persona que sirve de modelo realice. El fracaso observado en personas similares a uno reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia y mina su nivel de motivación (Brown & Inouye, 1978).

Como se ha indicado anteriormente, el impacto del modelo sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente mediatizado por la **similitud percibida** con los modelos que observamos. Con esto, se puede inferir que una familia donde los hijos no observan logros concretos por parte de sus padres, puede representar el desarrollo de sentido de fracaso anticipado en los hijos. Este planteamiento también puede aplicarse a las culturas o sociedades con patrones xenófobos o racistas: si los extranjeros o los negros siempre son los que hacen los trabajos duros, sucios o mal remunerados, la construcción cognitiva del modelo puede llevar a entender que la realidad es así y por tanto no valen los esfuerzos para cambiarla. Si siempre el negro o el inmigrante es el que realiza las tareas inferiores, esto de alguna manera influirá en el modelo de esfuerzo y motivación futura en el niño o niña en estos colectivos.

Por otro lado, si las personas consideran a los modelos muy diferentes de sí mismos, sus creencias de eficacia personal no se verán muy afectadas por la conducta del modelo y por los resultados que ésta produce. En este sentido, es interesante el estudio de los ambientes escolares multiculturales, donde los docentes son diferentes o ajenos, incluso en la apariencia física, de algunos de sus estudiantes procedentes de otros países y pertenecientes a diferentes etnias. Esta situación puede estimular cierta imagen distorsionada sobre la perfección a la que el joven no podrá acceder. En este sentido, parece que el profesor no es para estos chicos ningún modelo de lo que ellos pueden llegar a ser cuando sean mayores. O por lo menos, no estimula igual. Esta es una de las razones por lo que en aulas multiculturales en los Estados Unidos,

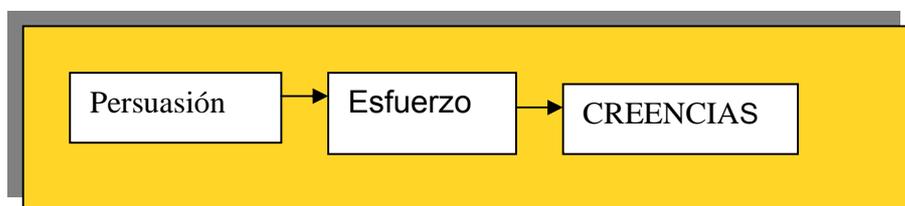
existen equipos docentes compuestos por profesores de todas las nacionalidades, existentes en el centro, con los que estudiantes puedan sentirse más identificados.

En resumen: a través de su conducta y modos de pensamiento expresados, los modelos hábiles transmiten conocimientos y enseñan a los observadores, destrezas y estrategias efectivas para manejar las demandas ambientales. La adquisición de mejores medios y modelos fomenta la auto-eficacia percibida. En general, esta fuente de autoeficacia percibida establece que a mayor similitud asumida, más persuasivos son los éxitos y los fracasos.

3.- La Persuasión social

La “persuasión social” es la tercera propuesta de Bandura sobre las fuentes de las creencias: las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a realizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo, que cuando dudan de sí mismas o cuando sólo piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Schunk 1989).

En la medida en que los empujes persuasivos influyen en las creencias de autoeficacia, conducen a que las personas se esfuercen todo lo necesario para alcanzar el éxito y lleguen a desarrollar destrezas, lo que a su vez refuerza la sensación de eficacia personal.



Realmente, es más difícil infundir creencias altas de eficacia personal que debilitarlas. Los empujes utópicos se desconfirman rápidamente mediante resultados decepcionantes ante los propios esfuerzos. Es decir si persuadimos en logros no posibles o carentes de dominios reales para ser alcanzados, la no consecución de las metas propuestas debilita la autoeficacia que se pretendía. (Bandura, 1995).

Sin embargo, las personas que han sido persuadidas de carecer de las capacidades tienden a evitar las actividades retadoras que pudieran cultivar sus potencialidades y abandonan rápidamente cualquier esfuerzo ante las dificultades. Este fenómeno se ha estudiado en relación a la crianza de los hijos, cuando los padres o las madres desestiman la posibilidad de confianza en que los hijos realicen las tareas por sí mismos y les transmiten este mensaje: ello puede crear la sensación de imposibilidad de logros a largo plazo, convirtiendo las actividades en constringentes y generando una motivación minada, un descrédito en las propias capacidades y creando así su propia validación conductual (Bandura, 2000). De la misma manera, si un profesor considera a un alumno como mal estudiante y su comportamiento hacia él está basado en estas consideraciones es muy probable que, por las señales y mensajes que el profesor envía y que el estudiante percibe éste configure un autoconcepto académico negativo y llegue a tener un comportamiento típico del mal estudiante. Estamos ante un efecto Pigmalión en Educación (Rosenthal y Jacobson, 1968) .

Por tanto, las personas que contribuyen a la construcción de una creencia satisfactoria de eficacia no pueden limitarse a transmitir una estimación positiva. Además de potenciar la confianza de las personas en sus capacidades, tienen que estructurar las situaciones de modo que favorezcan el éxito, para evitar colocar a la persona prematuramente en situaciones donde la probabilidad de fracaso sea grande. Un ejemplo de este tipo de disfunción puede darse en aulas multiculturales derivada de una rigidez excesiva de los sistemas graduados, cuando llega un adolescente con un nivel de dominio académico de uno o dos años por debajo de lo estipulado y se les escolariza tomando como único criterio de agrupamiento la edad.

Por otro lado, se trata de animar a los individuos a medir sus éxitos más en términos de automejora que de triunfo sobre los otros. La persuasión social no es competitividad.

El instrumento esencial y más influyente para lograr la persuasión social en el ámbito escolar y familiar, su base fundamental, es el feedback sincero. Una retroalimentación que fomenta la autoevolución para esa mejora de la persona. (Schunk , 1989).

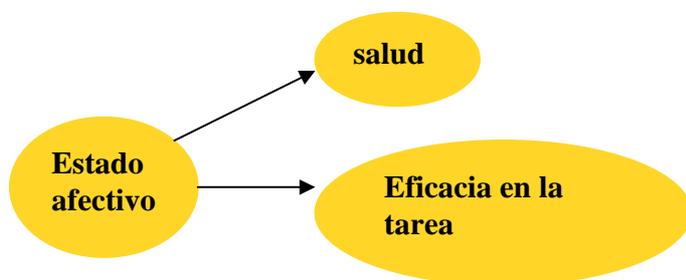
4.- Estados Físicos, Psicológicos y Emocionales

La cuarta fuente de formación de las creencias de eficacia personal, son los “estados físicos, psicológicos y emocionales”, que consiste en favorecer el estado físico, reducir el estrés y las proclividades emocionales negativas corrigiendo las falsas interpretaciones de los estados orgánicos.

Los indicadores psicológicos de eficacia desempeñan un rol influyente en el funcionamiento de la salud y en actividades que requieren esfuerzo físico y persistencia. Por otro lado, los estados afectivos pueden tener efectos muy generalizables sobre las creencias relativas a la eficacia personal en diversas esferas de funcionamiento. Soriano (2004), nos relata el hecho de una niña de Almería que fue remitida al centro médico, por dolores en el estómago, el médico descartó causas físicas: la razón era ansiedad, por sentirse rechazada por sus compañeros de clase.

El estado de ánimo también influye sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal. El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce (Kavanagh & Bower, 1985), por tanto el modo de alterar las creencias de eficacia consiste en favorecer el estado físico positivo, reducir la ansiedad y las tendencias emocionales negativas y corregir las falsas interpretaciones que cada uno hace de sus estados orgánicos.

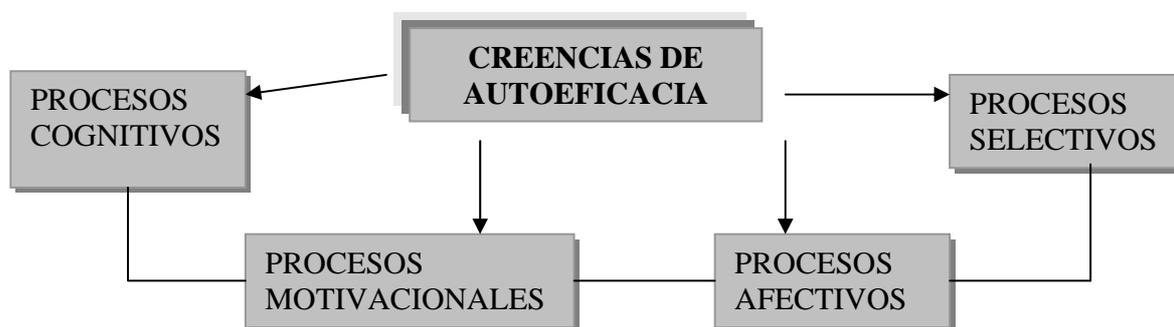
En este contexto, la intensidad absoluta de las reacciones emocionales o físicas no es tan importante como el modo en que son percibidas e interpretadas. Pero las personas que disponen de un alto sentido de eficacia tienden a considerar su estado de activación afectiva como facilitador energizante de la ejecución, mientras que aquéllas influidas por las dudas en relación a ellos mismos ven su activación como un elemento debilitador. Por tanto, se puede plantear que cuanto más alto sea el sentido de eficacia, mayor activación afectiva y energizante habrá en la ejecución. Bandura (1995).



Los estados fisiológicos tales como ansiedad, estrés y fatiga ejercen influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento de latido cardíaco, sudoraciones, etc. se asocian con un desempeño pobre o una sensación de incompetencia o de posible fracaso (Goleman, 1999).

PROCESOS REGULADORES DE LAS CREENCIAS

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales: a) cognitivos, b) motivacionales, c) afectivos y d) selectivos (Bandura 1995).



A.- PROCESOS COGNITIVOS

Muchos cursos de acción se organizan inicialmente en el pensamiento y, considerando las propuestas teóricas socioculturales, el pensamiento es una función producto de la construcción social que se expresa por medio de signos y significados (Vigotsky, 1979,1987; Silvestre y Blanck; 1993; Bandura 1986). Para Vigotsky (Wertsch, 1988) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales, su tesis plantea que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores. Vigotsky consideraba que no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano. La presencia de estímulos creados junto con estímulos dados son la características diferenciales de la psicología humana. El control voluntario, la realización consciente, los orígenes sociales y la mediación mediante el empleo de herramientas psicológicas caracterizan el funcionamiento intelectual en la teoría de Vigotsky. Los trabajos realizados por Vigotsky y Luria demostraron que la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de las tres líneas de desarrollo desde las que toma forma el comportamiento humano: la evolutiva, la histórica y la ontogenética (Silvestre y Blanck, 1993). Recordemos unos de los planteamientos de Karl Marx “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino que, por el contrario es su ser social el que determina su conciencia”(Marx, 1976). A partir de la conformación de la conciencia por la construcción social intervienen los procesos

cognitivos los cuales determinan la creación de creencias (Bandura, 1999). Las culturas y grupos sociales son fundamentales en los procesos cognitivos que estructuran la persona.



Por tanto, las personas con un alto sentido de eficacia, que ha sido fomentados en su mediación social, visualizan los escenarios de éxito que aportan pautas y apoyos positivos para la ejecución, a partir de experiencias previas con logros de éxitos.

Las personas que dudan de su eficacia visualizan, a partir de su construcción social. los escenarios de fracaso y meditan sobre todas las cosas que podrían salirles mal. Lógicamente será más difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo, si la escuela como un ámbito social referencial en el proceso de aculturación, no considera estos elementos, los procesos de regulación de la autoeficacia en los estudiantes serán muy bajos. y no sólo para los inmigrantes.(Schunk, (1986) ; Zimmerman, (1995)

Una función importante del pensamiento es capacitar a las personas para predecir sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que influyen sobre sus vidas.

Tales destrezas de resolución de problemas requieren un procesamiento cognitivo efectivo de la información que contiene muchas complejidades y ambigüedades. Aprendiendo las reglas de predicción y regulación (Zimmerman, 1994) las personas deben recurrir a su conocimiento para construir opciones, para sopesar e integrar los factores predictivos, para probar y revisar sus juicios a merced de los resultados inmediatos y distantes de sus acciones y para recordar qué factores han probado y cómo han funcionado.



Los cursos de acción se organizan en el pensamiento. El mantenerse orientado en la tarea requiere una fuerte sensación de eficacia cuando se presentan demandas situacionales que presionan o fracasos y reveses que tienen importantes repercusiones personales y sociales.(Bandura,1995).

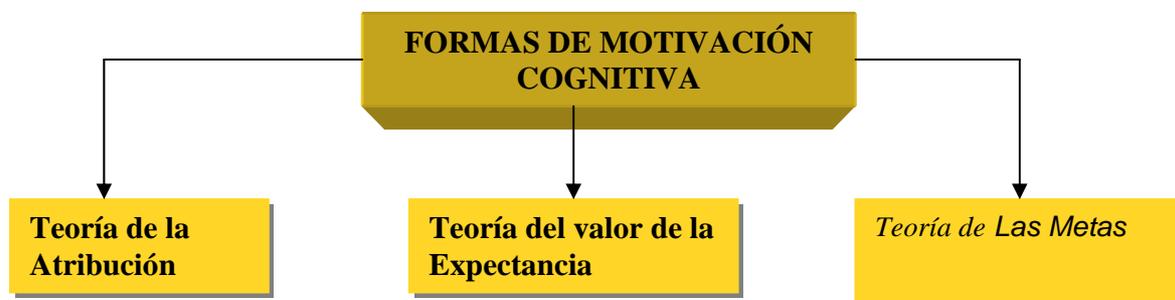
Los estudios realizados en este sentido (Schunk, 1986) evidencian que cuando las personas se enfrentan a la tarea de manejar demandas ambientales difíciles bajo circunstancias exigentes, aquellas personas que cuentan con un sentido de eficacia baja empiezan a comportarse de forma cada vez más errática en su pensamiento analítico, reducen sus aspiraciones y se deteriora la calidad de su ejecución (Wood & Bandura, 1989); por el contrario, aquellas personas que mantienen su sentido de eficacia firme se establecen metas retadoras y usan un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de la ejecución.

B.- PROCESOS MOTIVACIONALES

La mayoría de las motivaciones humanas se generan cognitivamente. Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano también por procesos motivacionales y desempeñan un rol clave en la auto-regulación de la motivación.

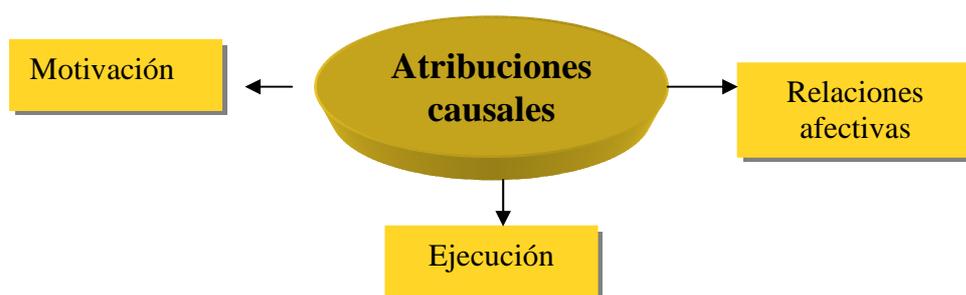
Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones anticipadamente mediante el ejercicio del pensamiento anticipador. Este pensamiento está influido por las posibilidades generadas a partir de vivencias anteriores que crean a nivel cognitivo la confianza de poder entender a lo que se enfrentan y las variables que hay que controlar, llevando a establecer objetivos para sí mismas y planificar cursos de acción destinados a hacer realidad los futuros que predicen. Movilizan los recursos a voluntad y el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.

Existen diferentes formas de motivadores cognitivos alrededor de los que se han elaborado distintas teorías: las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas.



Las creencias de eficacia influyen sobre las *atribuciones causales* (Alden, 1986; Grove, 1993; McAuley, 1991), cuando las personas que se consideran a sí mismas como altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a las condiciones adversas, mientras que aquellas que se consideran ineficaces tienden a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad.

Las atribuciones causales influyen sobre la motivación, sobre la ejecución y sobre las reacciones afectivas fundamentalmente a través de las creencias de eficacia personal (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992; Relich, Debus & Walker, 1986; Schunk & Gunn, 1986).



En relación a la *Teoría del valor de la Expectancia*, la motivación está regulada por la expectativa de que una determinada acción producirá ciertos resultados y esto tendrá un valor determinado para

la persona.



Existen opciones insospechadamente atractivas que las personas no ejecutan porque juzgan su falta de capacidades para ellas. El carácter predictivo de la teoría del valor de la expectativa se fomenta incluyendo la influencia de la autoeficacia percibida. (Azjen & Madden, 1986; de Vries, Dijkstra & Kuhlman, 1988; Dzewaltowski, Noble & Shaw, 1990; Schwartz, 1992).

Por último, según *la Teoría de las Metas cognitivas*, las metas explícitas y desafiantes fomentan y sostienen la motivación (Locke & Latham, 1990). Es evidente, a partir de investigaciones en el campo de la psicología, que la capacidad de influir mediante desafíos que persiguen un fin y mediante la reacción evaluadora a la propia ejecución proporciona un importante mecanismo cognitivo de motivación.

Además, las metas operan sobre todo a través de los procesos de auto-influencia y no tanto mediante la regulación directa de la motivación o de la acción. Buscan la auto-satisfacción logrando metas valiosas y se sienten impulsadas a intensificar sus esfuerzos ante las insatisfacciones producidas por las ejecuciones inferiores al estándar (Bandura 1991, Bandura & Cervone 1986).



Ante la presencia de obstáculos y fracasos, las personas que

desconfían de sus capacidades reducen sus esfuerzos o los abandonan rápidamente. Las personas que creen en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

Considerando que la autoeficacia es un juicio relativo al contexto de habilidad personal para organizar y ejecutar un curso de acción con el fin de alcanzar los niveles designados de ejecución, comprendemos que, a partir de esto, el **autoconcepto** ha de representar una variable asociada a la autoeficacia. Aunque el autoconcepto no se centra en el logro de una tarea particular sino que incorpora todas las formas de auto-conocimiento y sentimientos de auto-evaluación.

C.- PROCESOS AFECTIVOS

Las creencias de las personas en sus capacidades de manejo influyen sobre la cantidad de estrés y depresión que experimentan éstas en situaciones amenazadoras y difíciles (Bandura, 1991). La auto-eficacia percibida para ejercer control

sobre los estresores juega un papel nuclear en la activación de la ansiedad.



A mayor sensación de eficacia, más propensas son las personas a enfrentarse a situaciones problemáticas que generan estrés y mayor es su éxito logrando modelarlos a su gusto. Un sentido bajo de eficacia para ejercer control genera depresión y ansiedad (Ozer & Bandura 1990).



Rutas para la depresión a partir de las creencias de eficacia

Primera ruta

Los niveles de auto-mercedimiento, que las personas se imponen y juzgan que no podrán alcanzar, los conducen a ataques de depresión (Bandura, 1991, Kanfer & Zeiss 1983).

Segunda Ruta

La baja sensación de eficacia social para desarrollar relaciones sociales que aportan satisfacción a la propia vida y que amortiguan los efectos adversos de los estresores crónicos. En los adultos inmigrantes este referente es importante ya que al tener pocos conocimientos de la cultura de acogida, y pocas redes sociales, se encierran a vivir en relaciones sociales endógenas.

El apoyo social reduce la vulnerabilidad al estrés, a la depresión y a la enfermedad física. La baja sensación de eficacia para desarrollar relaciones satisfactorias y colaboradoras contribuye a la depresión directamente y restringiendo el desarrollo de apoyos sociales (Holahan & Holahan, 1987).

Las relaciones de apoyo, a su vez, pueden fomentar la eficacia personal para reducir la vulnerabilidad a la depresión (Cutrona & Troutman, 1986, Mayor, Mueller & Hildabrandt 1985, Mayor et al. 1990).

Las relaciones ayudan modelando el modo de manejar situaciones difíciles demostrando el valor de la perseverancia y aportando incentivos y recursos positivos de manejo eficaz.

Tercera ruta

La eficacia para el control de pensamiento: Cuanto más débil es la eficacia percibida para eliminar los pensamientos rumiantes, mayor es la depresión.

Como plantea Enrique Rojas, psiquiatra, en su libro *el hombre light*; “no podemos evitar que los pájaros vuelen sobre nuestra cabeza, pero sí que hagan nidos” esta metáfora nos ayuda a comprender este planteo de ruptura para poder controlar los pensamientos. En el fenómeno migratorio la depresión es una constante,. Estudios como los realizados en The Center for Immigration Study, de la Universidad de Harvard, llevado a cabo por un equipo coordinado por Marcelo Orozco (2002), presenta relaciones entre población de jóvenes inmigrantes que han vivido por un promedio de 5 años fuera de sus padres y el 40% sufre de depresión.

Un bajo sentido de eficacia para alcanzar las cosas que aportan autosatisfacción y auto-mercedimiento a la vida da paso a la depresión y un estado de ánimo depresivo, reduce la creencia en la eficacia personal en un ciclo autodesmoralizante cada vez más profundo.

Posiblemente este panorama es percibido por los estudiantes en su propia familia, al observar a sus padres o a sus madres impotentes, al no poder responder a sus sueños materiales, justo los que impulsaron la migración. Recordemos que las personas actúan en concordancia con sus creencias de eficacia alteradas por el estado de ánimo.

D.- PROCESOS DE SELECCIÓN

Las personas son, en parte, producto de su entorno social, por lo que las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas en las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar (Bandura 1999).

Mediante las alternativas que las personas escogen cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan

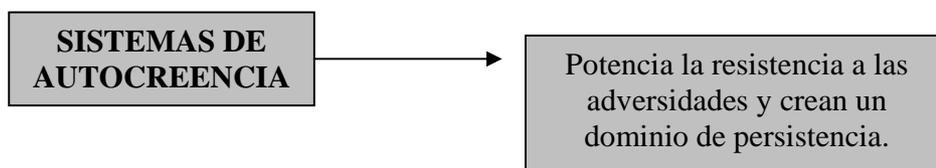
sus cursos vitales. Cualquier factor que influya sobre la selección de conductas puede influir profundamente sobre la dirección del desarrollo personal.

Esto se debe a que las influencias sociales que operan en entornos selectos siguen potenciando ciertas competencias, valores e intereses mucho después de que el determinante decisivo de eficacia haya tenido su efecto inaugural.

Las personas con un sentido bajo de eficacia en determinados dominios evitan las tareas difíciles, que consideran como amenazas personales. No se requiere mucho fracaso para que pierdan la fe en sus capacidades. Son víctimas fáciles de estrés y de la depresión. Opuesto a esto, una fuerte sensación de eficacia potencia los logros humanos y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas que deben ser evitadas. Por tanto, se fomenta el interés intrínseco y la implicación profunda en las actividades. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión.

A partir de estos factores reguladores de las creencias es importante señalar que no es suficiente decir que uno es capaz, porque ello por sí solo no es necesariamente autoconvicente. Las creencias de auto-eficacia son el producto de un complejo proceso de auto-persuasión derivado del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitida, activa, vicaria, social y fisiológicamente (Bandura 1986).

Una vez ejecutadas las creencias de eficacia contribuyen considerablemente al nivel y calidad del funcionamiento humano.



Las personas que tienen éxito, los que aman las aventuras, los sociables, los no ansiosos, los no depresivos, los reformadores sociales y los innovadores tienen una perspectiva optimista de sus capacidades personales para ejercer influencia sobre los sucesos que influyen sobre sus vidas (Bandura, 1999).

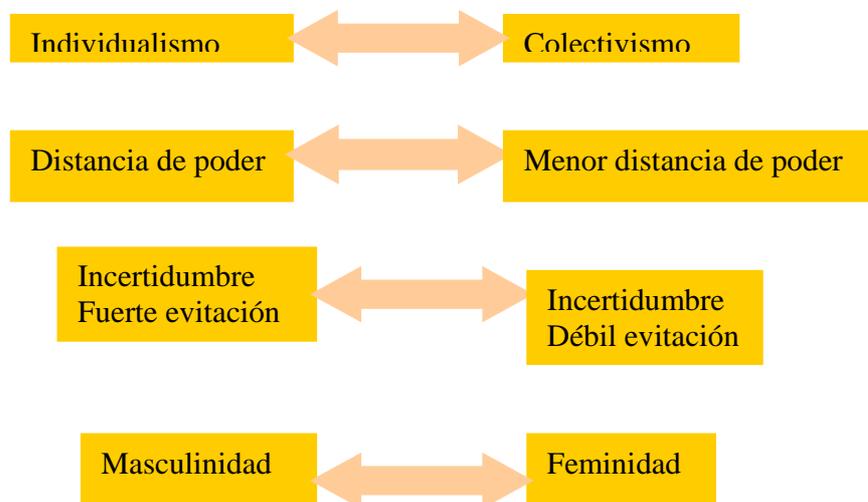
CULTURA Y AUTOEFICACIA

La formación de creencias personales es un complejo proceso de autovaloración que conlleva la selección, contrapesado e integración de la información obtenida a través de múltiples fuentes.

En este proceso la cultura puede desempeñar un papel muy influyente. La cultura puede influir no sólo sobre el tipo de información recibida de diversas fuentes, sino, también sobre el tipo de información que se selecciona y el modo en que se contrapesa e integra en los juicios de auto-eficacia de la persona. Hofstede (1980) señala que la cultura puede concebirse como “la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro”.

Esta definición nos sitúa ante la importancia de la participación del contexto en el desarrollo social del individuo.

Los sistemas de valores constituyen una de las más importantes fuentes de diferencias culturales. El modelo de Hofstede propone cuatro dimensiones para definir estas diferencias culturales que se manifiestan a partir de opuestos.



Individualismo

En una cultura fundamentalmente individualista, las personas buscan sobre todo el bienestar individual y defienden los intereses de su familia inmediata. Valoran más la definición autónoma del “SELF” y las metas individuales que las metas grupales o colectivas.

Colectivismo

En las culturas más tendentes a lo colectivo se fomentan la perspectivas de que las personas pertenecen a grupos que exigen una lealtad duradera de la que los miembros no pueden librarse fácilmente. Las personas reciben protección del grupo.

Mayor distancia del poder

Determinadas culturas se sitúan en el eje de relación con el poder de manera que se espera que sus miembros acepten las jerarquías existentes, las diferencias de poder.

Menor diferencia del poder

En otras culturas se valora una distribución más equitativa del poder.

Incertidumbre (fuerte evitación)

En una cultura caracterizada por una fuerte evitación de la incertidumbre, las personas se sienten fácilmente angustiadas por las situaciones nuevas, desestructurada, los confusos a los imprevisibles. Existen estrictos códigos de conductas y confianza en las verdades absolutas. Los miembros tienden a ser convulsivos, buscar la seguridad, a ser intolerantes, agresivos y emocionales.

Incertidumbre (débil evitación)

En las culturas con débil evitación de la incertidumbre, las personas tienden a ser relajadas tolerantes, a aceptar riesgos, a mostrarse contemplativas y no agresivas.

Masculinidad

En las culturas más inclinadas hacia la masculinidad se valora especialmente el éxito material. Los hombres son asertivos, ambiciosos y competitivos y no se espera que la mujeres acepten trabajos profesionales.

Feminidad

En las culturas más inclinadas hacia la feminidad, se espera que la mujer obtenga éxito sirviendo al apartado comunal de la vida, cuidado de los hijos y los débiles. Se valora al hombre que se preocupa por aspectos no materiales de la vida y a las mujeres que se responsabilizan de trabajos profesionales y técnicos. En la educación superior hombres y mujeres completan estudios en las mismas especialidades.

Diferencias culturales y valoración de la auto-eficacia (Hofstede, 1989, 1991)

| Individualismo | Colectivismo |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En las familias se priorizan las necesidades individuales. | Las familias enseñan a sus hijos a amar y a respetar las necesidades del grupo al que pertenecen |
| En la escuela: | |
| Se espera que los niños aprendan a aprender. | Persiguen metas de ejecución demostrando más las competencias requeridas que las metas de aprendizaje para aplicar las propias competencias. |
| Los resultados de ejecución son vistos como instrumentos para alcanzar la auto-actualización y la realización del potencial individual Existe un esfuerzo constante por realizar el potencial individual mediante el logro de metas personales En el momento de elegir ocupación, se otorga mucho valor a las ejecuciones basadas en los dominios académicos relevantes | La auto-valoración de eficacia se centra en la creencia del grupo de que la persona dispone de las capacidades. |

| Gran distancia de poder | Poca distancia de poder |
|--------------------------------|--------------------------------|
|--------------------------------|--------------------------------|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Los niños aprenden a obedecer a sus progenitores y a tratarles como superiores | Se anima a que los niños expresen sus puntos de vista con entera libertad en la familia y que traten a sus progenitores como iguales |
| Educación centrada en los progenitores (Stipeck, 1988) | La educación escolar se centra en el alumno (Stipeck, 1988, 1991) |
| Los estudiantes esperan que los profesores controlen las actividades educativas. | Los maestros esperan que los estudiantes inicien la comunicación, hablen ,critiquen y que busquen su propia dirección y ritmo de aprendizaje. |
| El material de estudio se supone que refleja la sabiduría del personal educativo y, por tanto, no puede ser contradicho ni criticado. | El material de estudio puede ser obtenido de cualquier persona competente. |
| De los progenitores se espera que apoyen a los profesores. | Se espera que los progenitores se coloquen del lado de los estudiantes. |
| El maestro es un poderoso agente de influencia bajo condiciones de gran distancia del poder. | A los niños se le permite ejercer influencia sobre su dirección y los contenidos de su aprendizaje, se convierten en gran medida en creadores de su propio historial de ejecución. |
| Cuando los niños evalúan su auto-eficacia , en la escuela, sus valoraciones deberán ser el producto de las evaluaciones y acciones del maestro. | La evaluación de la ejecución implica extraer información comparativamente libre de las influencias de las autoridades. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Los compañeros que sirven como modelos también se perciben a través de los ojos de los maestros. | Las experiencias vicarias de los niños en relación a las ejecuciones de sus compañeros y a la interpretación de los estados emocionales están comparativamente menos afectadas por la fuerza de las evaluaciones del maestro o de los progenitores a consecuencia de su menor influencia. |
| Como los maestros están en poder de muchos atributos de agentes influyentes, su feed-back evaluador debería pesar mucho sobre las auto-valoraciones que los niños hacen de sus propias capacidades. | El impacto de la autoridad se reduce además porque las evaluaciones verbalizadas de los maestros en tales culturas no reciben un valor indebido. |
| Los estados afectivos y la angustia emocional vivada de los resultados académicos pobres deberían tribuir al sentido de ineficacia. La incuestionable autoridad de los maestros puede aumentar la activación emocional negativa. Los estados emocionales de los niños deberían convertirse en una fuente de información prevalente para los juicios de auto-eficacia | Estos niños, parece ser, que reciben más oportunidades para operar como originales que como peores (De charms , 1978). |

| Fuerte evitación de la incertidumbre | Débil evitación de la incertidumbre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Las familias pertenecientes a esta cultura experimentan una fuente de amenaza y estrés ante las influencias extrañas. La familiaridad y la previsibilidad resultan tranquilizadora. Tanto en el ámbito escolar como familiar se aceptan las reacciones emocionales y prevalece la auto-justicia. | Los miembros de familias en esta cultura sienten curiosidad sobre las experiencias nuevas y extrañas. Responden reflexivamente y no emocionalmente ante las ambigüedades (Sorrentino, Raynor, Zubek & Short, 1990) |
| Se espera que los maestros dispongan de todas las respuestas correctas y que hablen de manera formal y el desacuerdo intelectual se interpreta como una ofensa personal (Stroebe 1976). | No se espera que los maestros sepan todas las respuestas. Los maestros emplean un lenguaje sencillo, aceptan los desacuerdos intelectuales como retos y buscan las opiniones e ideas de los progenitores. |
| Los estudiantes se adaptan a estrategias de enseñanza unidimensionales y muy estructuradas (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Rosenholtz Simpson, 1984) | Los estudiantes manejan con efectividad estrategias de enseñanza multidimensionales (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981; Rosenholtz Simpson, 1984) |
| Los estudiantes repasan un historial de ejecución plenamente diseñado, la enseñanza sin ambigüedad debido a la detallada estructuración. | Los materiales sólo parcialmente estructurados, instrucciones generales y un ritmo flexible e individualizado. Los niños se enfrentan a más ambigüedad cuando valoran su incertidumbre. |
| Feed-back regular y frecuente sobre la misma tarea para todos los estudiantes de una determinada clase. | El feed- back de ejecución no es colectivo debido a la instrucción individualizada. |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Los estudiantes saben exactamente dónde se encuentran en el juicio social comparativo de su propia eficacia. La estructura monolítica y la clasificación social sirven como poderosas influencias para facilitar una valoración precisa de la autoeficacia basada en la propia ejecución.</p> | <p>Las inferencias a partir de los logros de la ejecución y a partir de las experiencias vicarias añaden libertad de acción para la auto-valoración personal. Esto permite atribuciones y juicios de capacidad favorables para uno mismo. (Bandura, 1986; Abramson y Seligman Teasdale 1978; Taylor & Brown 1988).</p> |
| <p>Sobrepasar a los compañeros en la categorías sociales genera estados emocionales positivos que tienden a potenciar las auto-valoraciones de eficacia.</p> | <p>Los niños se enfrentan a más ambigüedad cuando valoran su incertidumbre.</p> |

Los niños pertenecientes a culturas con una fuerte evitación de la incertidumbre luchan a favor de metas orientadas a la certeza de seguridad (por ejemplo, es una buena aspiración llegar a ser funcionario civil) y los niños pertenecientes a contextos con una débil evitación de la incertidumbre luchan por metas orientadas a la incertidumbre (por ejemplo, convertirse en científico). (Hofstede, 1991).

En el desarrollo de la formación del sistema de creencia, la cultura es fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia. Los fracasos repetidos a edades especialmente tempranas pueden producir un efecto muy adverso, sobre todo si no son percibidos como falta de esfuerzo personal o como consecuencia de unas condiciones desfavorables. Los éxitos alcanzados ante las adversidades son particularmente beneficiosos. Por tanto, el contexto cultural, su perfil, tendrá un peso importante para la formación de estas creencias.

Un fuerte sentido de eficacia, recreado a partir del contexto sociocultural, en un área de funcionamiento puede transferirse a otras áreas creando así un sentido general de eficacia (Bandura 1977, 1986).

AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Para el tema que nos ocupa, la autoeficacia académica representa un elemento fundamental en el desarrollo y aprovechamiento de los chicos y chicas en las escuelas. La auto-eficacia académica percibida

son los juicios personales acerca de las propias capacidades para organizar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecución educativas designadas (Bandura 1977; Schunk 1989). En nuestro trabajo hemos elaborado un instrumento que pretende medir este nivel de autoeficacia académica, a partir de las escalas de medida trabajadas por Bandura .

Los trabajos empíricos sobre la validez de las creencias de autoeficacia para predecir la motivación de los estudiantes (Bandura 1977) postulan que las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participaran con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquéllos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Por ejemplo, la autoeficacia percibida para aprender se correlaciona positivamente con el índice de problemas aritméticos resueltos por los estudiantes (Schunk & Hanson , 1985 ; Schunk, Hanson & Cox, 1987). La autoeficacia se relaciona positivamente, también, con el esfuerzo mental auto-evaluado y con el logro mientras los estudiantes aprenden a partir de un material escrito que es percibido como difícil (Salomón, 1984). En general, se puede concluir que a mayor autoeficacia mayor rendimiento académico (Bandura., 1990)¹⁶.

Las creencias sobre las capacidades son las causas de la conducta psicosocial a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección de vida profesional. La autoeficacia percibida crea una actitud positiva hacia los resultados a través del esfuerzo y la perseverancia. Las creencias de autoeficacia afectan al curso de la vida personal a través de las elecciones profesionales. Cuanto más eficaces y competentes nos creamos, más posibles opciones profesionales, más interés mostraremos por adquirir conocimientos y habilidades, más nos prepararemos para alcanzar nuestras metas. Se han hallado múltiples pruebas en relación a los efectos de la autoeficacia percibida sobre la persistencia. Los trabajos de Schunk (1981) demostraron que el modelado y la didáctica en la instrucción de matemáticas aumentaban las creencias de autoeficacia de los estudiantes a partir del incremento de la persistencia por la

¹⁶ Revista Española de Pedagogía, Nº 187,1990.

adquisición de destrezas matemáticas a pesar de que estos estudiantes habitualmente no tenían buenos resultados en matemáticas. Los análisis de causalidad revelaban que los tratamientos instructivos influían directamente sobre las destrezas de los estudiantes e indirectamente a través de sus creencias de eficacia percibida. La autoeficacia percibida influía sobre la adquisición directa e indirectamente aumentando la persistencia. El aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la autoeficacia a través de mecanismos cognitivos y motivacionales.

Los juicios sobre el propio conocimiento, destrezas, estrategias y manejo del estrés también participan en la formación de las creencias de eficacia. Los trabajos de Berry (1987) contribuyen a demostrar que la autoeficacia percibida contribuye directamente en la ejecución memorística y también potenciando la persistencia.

Son muchos los estudios empíricos sobre la influencia de la autoeficacia sobre el rendimiento en los estudios (Lent, Brown y Larkin, 1984; Bandura & Jourden, 1991; Brown y Intuye, 1978). Parte de las conclusiones son que los niños autoeficaces tienden a ser más persistentes que los ineficaces. Es importante resaltar que cuanto más minada está la autoeficacia por el fracaso vicario, más rápidamente abandonaban la tarea ante las dificultades.

La autoeficacia percibida fomenta la implicación en actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias educativas, tales creencias afectan el nivel de logro y de motivación (Schunk, 1989, 1991). El feedback de ejecución ha sido estudiado por Schunk como otro factor adjunto a las estrategias de instrucción. El feedback de éxitos de ejecución propicia mayor motivación y aumenta la creencia de autoeficacia personal. El feedback social y evaluador que acompaña a la instrucción formal influye sobre las creencias de autoeficacia, lo que a su vez fomenta el desarrollo de competencias académicas.

En los trabajos de Schunk y asociados se plantean tres índices de logros académicos en relación a las creencias de eficacia de los

estudiantes. Influyen en destrezas cognitivas básicas, la ejecución en el trabajo del curso académico y los tests estandarizados de logro. Otros trabajos de meta- análisis realizados por Multon, Brown y Lent (1991) examinaron el efecto de las creencias de eficacia sobre el logro académico de los estudiantes.

Según Bandura, el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. Para él la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. Una hipótesis fundamental de Bandura (1986), es que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. Un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. Sin embargo un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomienda y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar. En resumen el estudiante adquiere su autoeficacia de forma sencilla e intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas) interpreta los resultados de las mismas y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en las tareas semejantes en algún momento futuro y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico, ya que desarrollan al interior de la persona un sentido autorregulador, que le permite ser un ente activo en su aprendizaje.

Dimensiones de la Autoeficacia Percibida

En esta investigación se ha utilizado una escala “ad hoc” para la medida de la variable “auto-eficacia percibida”, basada en el planteamiento teórico expuesto más arriba. Se parte pues de que el constructo tiene cuatro dimensiones: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y una última dimensión

emocional-física. La definición conceptual y operativa de cada una de las dimensiones enunciadas se expone en el siguiente cuadro.

| Dimensión | Definición | Factor | Definición del indicador |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Experiencias de dominio | Prueba de poder reunir o no todo lo que se requiere para realizar una determinada tarea. | Dominio cognitivo | Grado de seguridad para lograr ejecutar las tareas. |
| | | Dominio conductuales | Grado de participación y manifestación conductual. |
| | | Auto-reguladores | Grado de los pensamientos internos que guían de alguna manera sus dominios. |
| Experiencia Vicaria | El éxito o el fracaso que puedan tener los modelos de referencias. | Modelos familiares | Grado en que se quiere imitar o ponderar a los familiares, más cercanos, como modelos para su futuro. |
| | | Modelos entre iguales. | Grado en que la imitación y valoración de los compañeros influyen en mis creencias. |
| Persuasión verbal | Número de estímulo que reciben para mejorar su propias creencias de sí mismo. | Modelos sociales. | Grado en que los estereotipos influyen en las creencias. |
| | | Relaciones | Grado en que los amigos apoyan las creencias de sí mismo. |
| | | Estímulos externos. | Grado en que los adultos apoyan las creencias. |

| | | | |
|------------------|-------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------|
| | | Estímulos internos. | Grado de confianza en tus propios pensamientos. |
| Emocional-física | Estados de ánimo emocionales y la salud física. | Estados de ánimo | Grado en que se puede sentir motivado a la tarea. |
| | | Estados Físicos | Grados en que mantiene buen estado físico. |
| | | Actitud positiva | Grado de percibir la vida con una actitud alegre. |

ESTATUS ACADÉMICO

Una de las cuestiones más preocupantes en educación es el nivel de aprovechamiento escolar conseguido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, es deseable que los estudiantes consigan unos buenos niveles de rendimiento. En el estudio particular de poblaciones inmigrantes, parece que la obtención de unos adecuados resultados académicos se convierte en una tarea especialmente difícil. No es infrecuente encontrar asociaciones del tipo: "inmigrante" entonces alta probabilidad de "bajo rendimiento", a veces apoyadas en la realidad y en la investigación empírica (Rodríguez , 2002).

Pasemos a analizar, aunque sea brevemente, algunas cuestiones teóricas en torno a este concepto de rendimiento académico para continuar con el estudio de lo que en esta investigación hemos llamado "estatus académico" y las características del mismo en el conjunto de adolescentes inmigrantes que constituyen la muestra de esta investigación.

El rendimiento académico

El rendimiento académico, es uno de los constructos más trabajados en la historia educativa, y a la vez uno de los más difíciles de definir, por lo complejo que resulta identificar sus dimensiones, ya que el proceso de aprendizaje del ser humano es muy diferente de uno a otro, y se da en contextos diferenciados.

Bloom plantea, a partir de varios estudios realizados durante las décadas de los '60 y '70, algunas conclusiones:

- Existen buenos estudiantes y malos estudiantes. Se trata de una realidad que aparece en todos los sistemas del mundo: la existencia de estudiantes con capacidad para aprender ideas abstractas y otros que apenas pueden solamente aprender ideas concretas.
- Existen aprendizajes rápidos y lentos. Se constata que el estudiante con bajo nivel podía alcanzar los niveles de aprendizaje que exigía la escuela con ayuda y apoyo, aunque con un ritmo más lento.
- Existen determinadas condiciones que favorecen el aprendizaje.

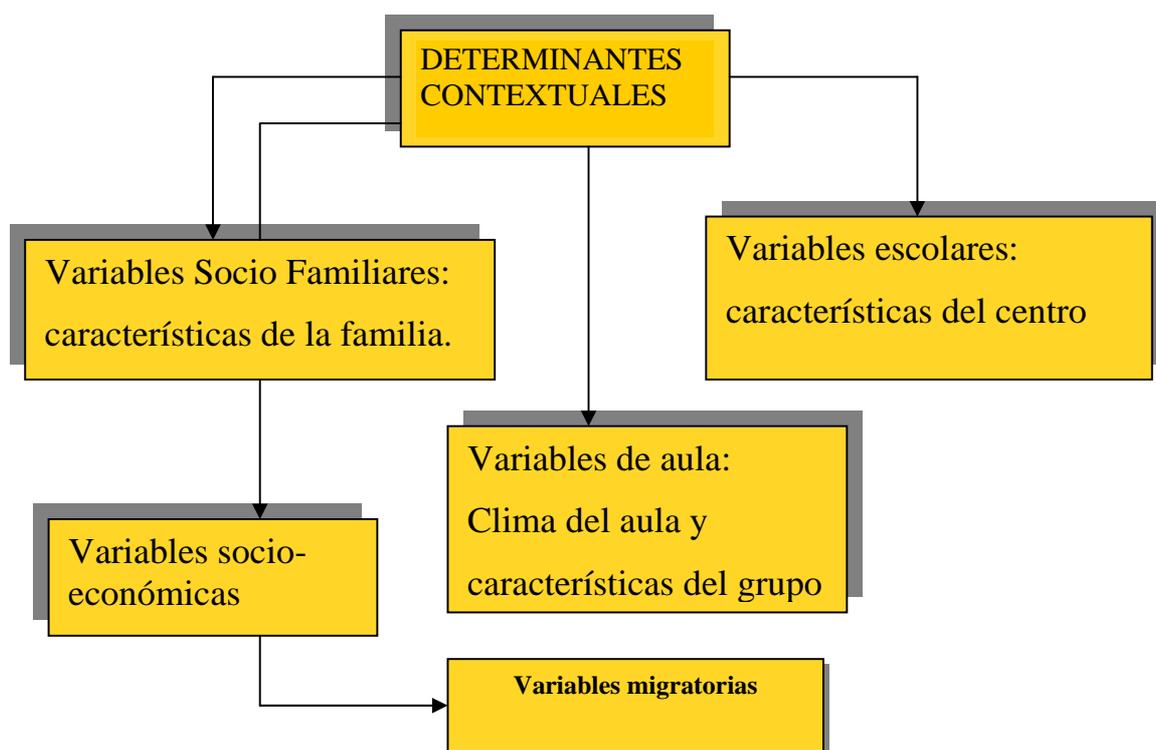
Si se constata esta última, las dos primeras quedan cuestionadas, ya que la obtención de un buen o pobre aprendizaje, con un ritmo más rápido o más lento, dependerá de una visión profunda acerca de las características de la naturaleza humana, de las características de la escuela, de la motivación para aprender y de las herramientas utilizadas por el maestro.

Los diferentes autores que han trabajado sobre el tema nos plantean diferentes definiciones de rendimiento. Tournon (1985) lo define como el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo el aprendizaje es producto de la acción docente.

Desde un planteamiento sistémico el rendimiento es claramente una variable de producto, que se puede explicar a partir de un conjunto de variables de contexto, de entrada y de proceso

Determinantes del rendimiento académico.

El rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución ¹⁷.



¹⁷ Para la investigación que nos ocupa queremos hacer énfasis en las variables migratorias como influyente, en el rendimiento académico.

Variables Socio-familiares

Estructura Familiar

- Origen Social
- Medio Sociocultural
- Características del hábitat o población de residencia.
- Percepción del Clima Familiar...

Variables escolares

- Clima y características del Centro Educativo:
- Tipo de Centro
- Agrupamiento

Variables perceptivas.

Percepción sobre el centro

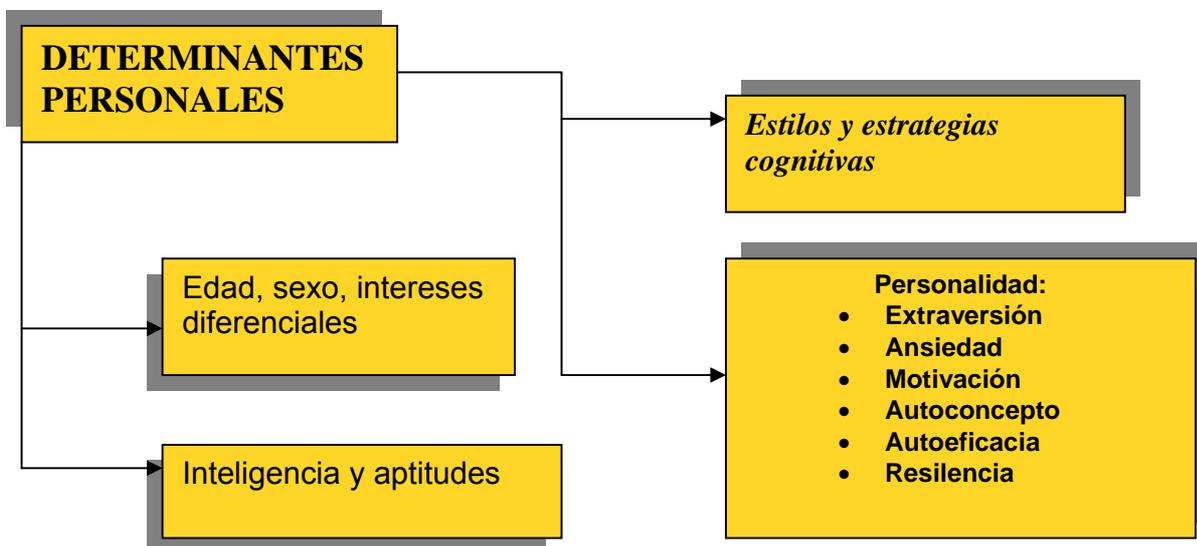
- Percepción de las características de los profesores
- Percepción de la metodología didáctica

Variables de grupo de clase:

- Clima de clase.
- Edad intra clase.
- Interacción entre iguales
- Competitividad. Percepción de las calificaciones y niveles de exigencia.

Variables socio-económicas

- Variables migratorias tipo y condiciones de la inmigración
- Antecedentes de arraigo o desarraigos de la familias antes de la inmigración.
- Expectativas del estudiante ante el país de acogida.



Determinar la importancia relativa de cada uno de estos aspectos es una cuestión que ha dado lugar a una prolongada tarea de investigación.

Castejón y Navas (1992), en un estudio llevado a cabo con adolescentes, intentaron con metodología causal determinar el peso relativo de diferentes variables personales y de centro en la explicación del rendimiento académico. Posteriormente Castejón y Pérez (1998), en una investigación empírica realizada con niños de 12 y 13 años utilizando la misma metodología, encuentran como principales variables que explican el rendimiento: el estatus socioeconómico, la valoración positiva del profesor por parte del alumno, el autoconcepto familiar, la percepción de apoyo familiar que tiene el niño y la inteligencia.

Desde otro planteamiento Barca et al. (2000) se preguntan no cuáles son los determinantes del rendimiento objetivamente considerados, sino a qué atribuyen los estudiantes su alto o bajo rendimiento. Encuentran que por lo general, los estudiantes de alto rendimiento

atribuyen su éxito a su buena capacidad y al esfuerzo realizado y su fracaso a la falta de esfuerzo (no de capacidad). Consideran que la dificultad o facilidad de la materia y la buena o mala suerte apenas tienen importancia sobre los resultados y atribuyen al profesor un papel moderador en la consecución de sus logros. Sin embargo, los estudiantes con bajo rendimiento atribuyen su fracaso a su baja capacidad, al escaso esfuerzo que realizan pero también en gran medida a la “mala suerte” y a la falta de atención y preparación por parte del profesor. También en la línea de las atribuciones causales han trabajado Valle et al. (1998) para llegar a determinar la influencia relativa de las atribuciones causales externas y las internas en el rendimiento.

VARIABLES especialmente importantes porque sobre ellas es más viable la intervención educativa que sobre variables de tipo aptitudinal son el clima escolar, la motivación o el autoconcepto. En una investigación realizada en Navarra (Reyes y Oyon, 1998) se pone de manifiesto las ventajas que puede llegar a tener sobre el rendimiento el hecho de trabajar la motivación, el autoconcepto, el desarrollo de habilidades socio-emocionales y el fortalecimiento de la autoestima y la tolerancia a la frustración. Pérez y Castejón (1996) incorporan en su modelo las percepciones de clima escolar, social y familiar, junto con aptitudes y autoconcepto.

El autoconcepto es uno de los constructos más trabajados para identificar su relación con el rendimiento académico. En trabajos realizados por Amezcua Membrilla (1999), evidencian que no se establece relación directa entre el autoconcepto general y el rendimiento académico. Mientras que en relación con el autoconcepto académico, como conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus posibilidades en el ámbito académico, es un buen predictor de los rendimientos académicos, tanto totales como específicos. En estudios (Brookover y Colab, 1967; Gimeno Sacristán, 1976 ; Rodríguez Espinar, 1982; Boersman y Chapman 1985; Marx y colab. 1986; Byrne y Shavelson, 1986). Establecen la existencia de una correlación significativa positiva entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Como hemos expresado anteriormente el autoconcepto es una variable asociada a la

autoeficacia percibida, aunque se presenta como una dimensión de la autoestima de acuerdo al autor del constructo Carl Rogers. Hoy en día podemos considerar que a mayor autoconcepto, mayor autoeficacia.

La bidireccionalidad entre autoconcepto académico y rendimiento académico resulta más positiva en la integración del concepto. En estos trabajos identificamos una fuerte relación entre lo que se concibe como autoconcepto académico y el concepto ya expresado, anteriormente, de autoeficacia académica.

Desde una perspectiva psicológica cognitivo-constructivista es importante aportar, a este punto, la importancia del autoconcepto como agente de inicio y desarrollo de las conductas propias del aprendizaje autorregulado consciente de que la percepción personal de falta de eficacia inhibe la autorregulación (Corno, 1989; Bandura, 1990). Los estudiantes que se sienten incapaces difícilmente podrán regular su aprendizaje y activar su voluntad por lo tanto crear fuentes de autoeficacia. (Schunk, 1989).

Tipos de rendimiento académico.

Martín González (1986), apunta la existencia de diferentes tipos de rendimiento escolar, en función tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica o sintética de los elementos intervinientes en el proceso educativo. Desde este punto de vista, existirán tantos tipos de rendimiento escolar como ámbitos de la personalidad del alumno a enseñar, formar o educar se consideren. En la taxonomía de Bloom (1972) se proponen ya los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Existen propuestas que consideran las áreas instructivas-formativas del curriculum y los objetivos en función de criterios como conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes, etc. que el alumno debe llegar a “saber”, “dominar”, “aplicar”, “vivenciar”, etc.

Diferentes formas de medir el rendimiento académico.

Desde otro planteamiento, centrado en la forma de medida de la variable, podríamos señalar dos tipos más de rendimiento: el objetivo y el subjetivo (C.I.D.E. 1990).

El "rendimiento objetivo" se determina fundamentalmente a partir de instrumentos normalizados, que permiten cuantificar el grado de dominio o la valía del estudiante. La obtención de puntuaciones en rendimiento desde este planteamiento pretende ser, como es lógico, "lo más objetivo posible", para lo cual se utilizan instrumentos de medida suficientemente validados y debidamente tipificados. No obstante, a pesar de lo escrupuloso de los procesos técnicos de validación seguidos, no es infrecuente encontrar instrumentos de medida de rendimiento con items sesgados. En este sentido y en relación con la multiculturalidad, cada vez mayor, consideramos como una línea de investigación muy útil es el estudio del funcionamiento diferencial de los items según la procedencia étnica o cultural.

El "rendimiento subjetivo", consiste en la valoración, la apreciación o juicio del profesor, interviniendo en el mismo todo tipo de referencias personales del propio evaluador. Una de las formas más concretas de valorar la apreciación del rendimiento académico es a través de las calificaciones escolares.

Como parece obvio, en el rendimiento subjetivo tiene mayor peso la expectativa del docente y esto puede "contaminar" las calificaciones cuando se dan prejuicios hacia personas concretas o hacia una población determinada, en nuestro caso de minoría étnica. Reconocemos que una calificación no habla completamente de lo que sabe el estudiante, ya que los medios para esta valoración pueden estar viciados por muchos factores, sin embargo, en la práctica es la forma que más se utiliza para determinar el producto del trabajo docente y, a fin de cuentas, es el dato que retroalimenta el aprendizaje y puede llegar a determinar el nivel de aspiraciones del propio estudiante y los niveles de rendimiento en cursos

consecutivos.

Estatus Académico Percibido por el estudiante.

Vistas las diferentes concepciones sobre rendimiento, su carácter complejo y multidimensional, pasamos a perfilar nuestra aproximación al concepto. Entendemos el rendimiento como un producto educativo, pero agregando “hacia el desarrollo integral de la persona”. Es decir, el rendimiento académico es el resultado que evidencia el trabajo desarrollado en la escuela para acomodar y generar conocimientos y que se manifiesta en la práctica de competencias y desempeño del estudiante, lo que contribuye a la satisfacción de sus necesidades humanas, entre ellas la de identidad, especialmente importante en poblaciones inmigrantes. El trabajo de la escuela y la competencia de los maestros se plasma como evidencia en la suma de resultados conseguidos: lo que han llegado a aprender los estudiantes, en términos no sólo de contenidos, estrategias, actitudes o valores, sino también de desarrollo integral como ser humano, educado en la convivencia, el respeto y la responsabilidad con su medio.

Reconocemos que la escuela no es la única responsable de generar aprendizajes. Pero, dada la realidad de la sociedad actual, donde muchas veces el estudiante pasa más horas en el colegio o en el instituto que con sus padres, donde el aprendizaje mayor sucede entre iguales, nos parece, que la escuela es un espacio cultural privilegiado para el intercambio de conocimiento y la transmisión de códigos y significados en la vida de los jóvenes. Se da una triple convergencia de dimensiones en la institución escolar (social, educativa y económica), que genera una serie de objetivos de difícil logro y que ha llevado, en algunos momentos, a consideraciones pesimistas y negativas acerca de los efectos de la propia institución. (Coleman et. al., 1966; Bernstein, 1965; Jencks, 1973). En el informe de Coleman en 1982, plantea que el mayor rendimiento de la escuela privada y la mayor autoestima y aspiraciones que fomenta en el estudiante, parecen estrechamente relacionadas con las variables típicamente pedagógicas: demandas académicas y régimen disciplinario. La dimensión social se centra en la acción de la escuela

como facilitadora de la nivelación de las desigualdades sociales. La dimensión educativa- institucional enfatiza la coherencia entre los procesos (currículo, organización, métodos, profesorado, etc.) y los objetivos propuestos.

La obtención de unos niveles de rendimiento adecuados es la principal consideración para determinar el nivel de **calidad** de la educación que se imparte en nuestros centros, entendida ésta como una **educación funcional**, en la medida en que es capaz de cubrir unas determinadas necesidades, **eficaz**, en la medida en que es capaz de lograr unos objetivos, y **eficiente**, en la medida en que todo ello lo consigue racionalizando el gasto.

Para nuestra investigación hemos querido centrarnos en una medida indirecta del rendimiento subjetivo, al que denominamos “estatus académico autopercebido” por el estudiante.

El “estatus académico autopercebido” (Hernández, 2001) “es el resultado de la interiorización subjetiva de toda la información académica personal que se le proporciona al estudiante durante toda su historia escolar , tanto en el ámbito formal por medio de las calificaciones escolares como las valoraciones informales que recibe sobre su conducta en el medio escolar”. Esta interiorización está basada en hechos construidos por el estudiante a partir de su contexto escolar y su historia de experiencias de dominio, sobre las que ha ido formando sus creencias de autoeficacia.

Para nuestra medición del “estatus académico percibido” como predictor del rendimiento, nos hemos auxiliado del Cuestionario de Aptitudes Auto-evaluadoras (Hernández, 2001) del que hemos tomado cuatro de sus indicadores, aunque hemos agregado otros ocho que se adaptaban mejor a nuestra población de estudiantes. Para la medida de esta variable trabajamos entonces con un total de 12 ítems, que han alcanzando en nuestra muestra una fiabilidad de $\alpha = .88$. El formato de respuesta está en una escala ordinal de uno a seis, con matices que cambian según el ítem de que se trate.

A continuación presentamos el cuestionario de medida del “estatus

académico percibido” que se aplicó a los estudiantes que forman parte de nuestra muestra.

| Marca en el recuadro con una X sólo una respuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------|
| (VAR).1 ¿Durante los cursos de primaria te encontrabas? | Los peores del grupo | Dentro de los 10 peores en el grupo | Por la mitad, pero más bien hacia abajo | Por la mitad, pero más hacia arriba | Entre los 10 mejores en el grupo | Entre los sobresalientes en el grupo. |
| (VAR).2 En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) ¿en que grupo te encuentras? | Los de mayor número de suspensiones | Muchos insuficientes | Casi todos insuficientes | Casi todas aprobadas | Muchos notables | Los que tienen todas en sobresalientes. |
| (VAR).3 Ves Posibles las notas sobresalientes. | No en ninguna | Quizás en una | Quizás en más de tres | Quizás en cuatro | Quizás en cinco | Quizás en todas. |

| | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| (VAR).4 En la asignatura más fácil ¿qué nota crees que saques? | Menos de cinco | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 |
| (VAR).5 En la asignatura más difícil. ¿Qué nota crees que saques? | Menos de cinco | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 |
| (VAR).6 En tu grupo de clases y comparándote con los | Entre los tres últimos | Entre los peores | Por la mitad, pero más bien hacia abajo | Por la mitad, pero más hacia arriba | Entre los mejores | Entre los tres mejores |
| (VAR).7 En tu última evaluación ¿cuántos suspensos | Todas con suspensos | Entre cinco y siete suspensos | Entre cuatro a cinco Suspensos | Entre tres o dos suspensos | De uno a dos suspensos | Ningún suspenso |
| (VAR).8 ¿Te motivas para hacer las tareas escolares?. | Nunca | Pocas veces | Muy pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
| (VAR).9 ¿Participas en las discusiones y trabajos en clases? | Nunca | Pocas veces | Muy pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
| (VAR).10 ¿Cómo entiendes las clases de Matemáticas ? | No entiendo nada | Muy poco | Entiendo algo pero poco | Entiendo mucho | Entiendo casi todo | Entiendo todo |
| (VAR).11 ¿ Cómo entiendes las clases de Lengua? | No entiendo nada | Muy poco | Entiendo algo pero poco | Entiendo mucho | Entiendo casi todo | Entiendo todo |
| (VAR).12 Entre tus compañeros y profesores tienes fama de ser muy buen estudiante? | Nunca | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre |

Estudio empírico respeto a la autoeficacia académica y estatus académico.

Para la presentación de los resultados empíricos obtenidos en relación con las variables “autoeficacia” y “estatus académico” nos servirán de pauta las cuestiones que se plantean a continuación:

1. Datos descriptivos de los instrumentos.
2. ¿Cuáles son las similitudes o diferencias autoeficacia entre los tipos de estudiantes?
3. ¿Hay diferencias significativas de acuerdo a los tipos de centros?
4. ¿Influye la interacción tipo de estudiantes, tipo de centro en la autoeficacia?
5. La autoeficacia varía de acuerdo al tiempo de estancia en España?
6. ¿Qué relación establecemos entre autoeficacia y estatus académico?
7. De acuerdo al tipo de estudiante ¿qué diferencias se establecen en el estatus?
8. ¿Qué relación existe entre autoeficacia y identidad?
9. Qué relación establecemos entre Estatus y sentimiento de pertenencia a la cultura Española.
10. ¿Qué relación establecemos entre tiempo en España y estatus académico?

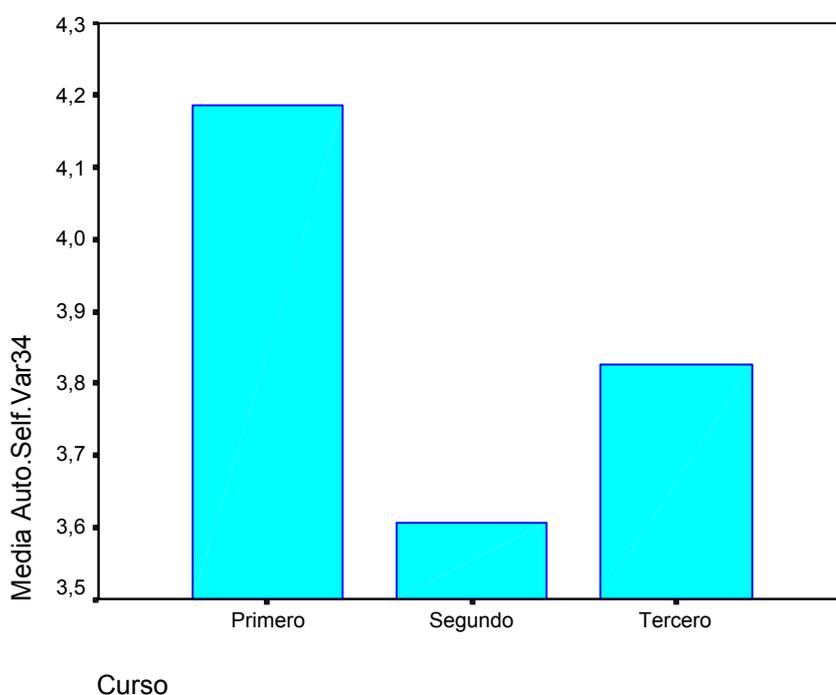
Análisis descriptivo a partir de la muestra obtenida

A continuación se describen los principales resultados surgidos de la corrección de los ítems del cuestionario referidos a autoeficacia percibida y estatus académico. Estos resultados se presentan ítem por ítem para la muestra total y para cada uno de los grupos estudiados empíricamente.

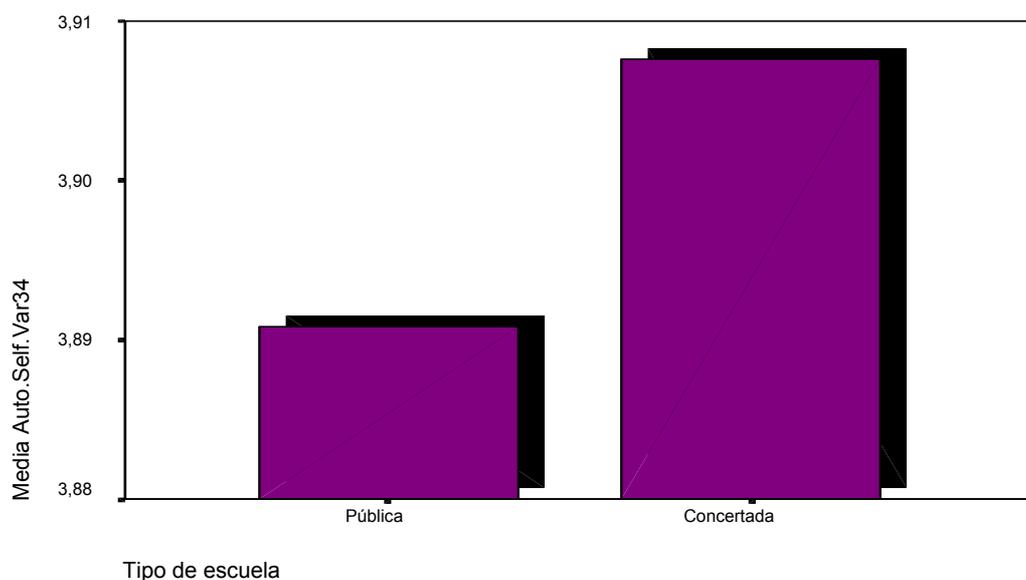
| | N | Media |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------|
| Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas de este curso (Auto.Self.Var26) | 943 | 4,50 |
| Tengo confianza de poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase. (Auto.Self.Var27) | 943 | 4,42 |
| Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso (Auto.Self.Var28) | 943 | 4,79 |
| Me siento muy preparado para resolver mis problema (Auto.Self.Var29) | 943 | 4,55 |
| Cuando me piden que haga trabajos o tareas en la casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien Auto.Self.Var30 | 943 | 4,46 |
| En mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas. (Auto.Self.Var31) | 942 | 4,27 |
| Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes (Auto.Self.Var32) | 943 | 4,20 |
| Siempre logro lo que me propongo (Auto.Self.Var33) | 943 | 4,16 |
| Estoy seguro(a) de que iré a la Universidad (Auto.Self.Var34) | 943 | 3,90 |
| Confío en mí mismo a pesar de que traten con discriminación o indiferencia. (Auto.Self.Var35) | 943 | 4,54 |
| Mi familia confía en mi inteligencia (Auto.Self.Var36) | 943 | 4,85 |
| Auto.Self.Var37 | 943 | 5,55 |
| N válido (según lista) | 942 | |

En los datos descriptivos evidenciamos que el valor medio mínimo se da en el ítem (AUTOSELF Var.34) “Estoy seguro que iré a la Universidad” presentando un valor de la escala entre “en

desacuerdo” y “de acuerdo”. Profundizando en la comparación de submuestras, identificamos que la diferencia entre los grupos de estudiantes según curso y tiempo en España establece la explicación a estas tendencias, cuanto más tiempo en España y cuanto mayor es el curso, más baja la media en este ítem. Parece pues que la tendencia encontrada indica que a medida que el estudiante inmigrante lleva más tiempo en España, más difícil percibe su acceso a la Universidad. Es también interesante observar que cuanto más se acerca el estudiante al final de la ESO, menos posibilidades de entrar en la Universidad percibe.



En las gráficas se observa claramente la tendencia por cursos y por tipo de centro. Los estudiantes del primer curso de la E.S.O. expresan mayores expectativas para ir a la Universidad y éstas bajan drásticamente en segundo. En tercero vuelven a subir, pero no alcanzan los valores iniciales. Por otra parte, los centros concertados superan en el nivel medio de expectativas de ir a la Universidad a los centros públicos



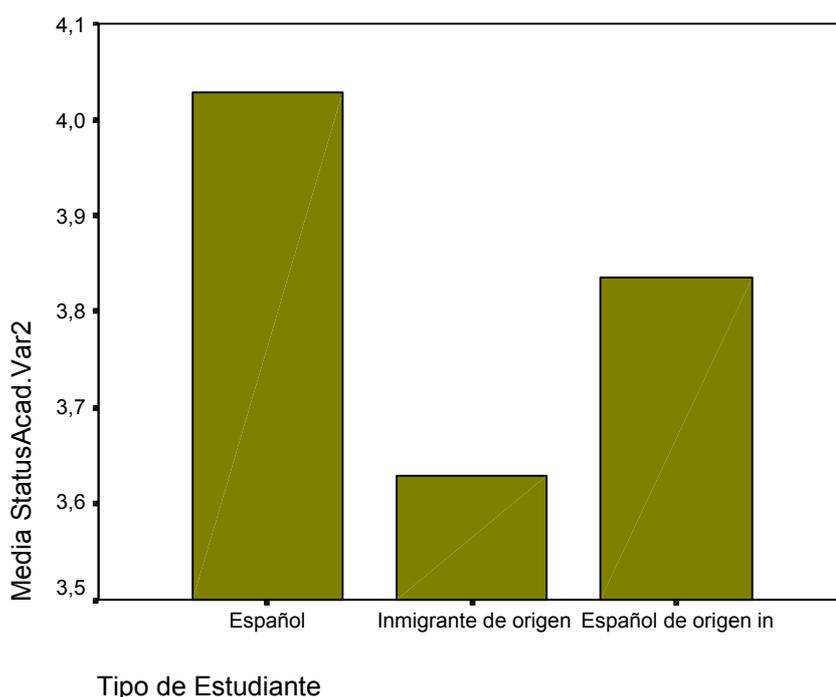
En relación a los datos descriptivos del estatus académico percibido por el estudiante identificamos los siguientes resultados.

| | N | Media |
|------------------|-----|-------|
| StatusAcad.Var1 | 943 | 4,32 |
| StatusAcad.Var2 | 943 | 3,88 |
| StatusAcad.Var3 | 943 | 2,92 |
| StatusAcad.Var4 | 943 | 4,78 |
| StatusAcad.Var5 | 943 | 2,27 |
| StatusAcad.Var6 | 943 | 3,97 |
| StatusAcad.Var7 | 943 | 4,01 |
| StatusAcad.Var8 | 943 | 4,12 |
| StatusAcad.Var9 | 943 | 4,13 |
| StatusAcad.Var10 | 943 | 3,83 |
| StatusAcad.Var11 | 943 | 4,24 |
| StatusAcad.Var12 | 943 | 3,36 |

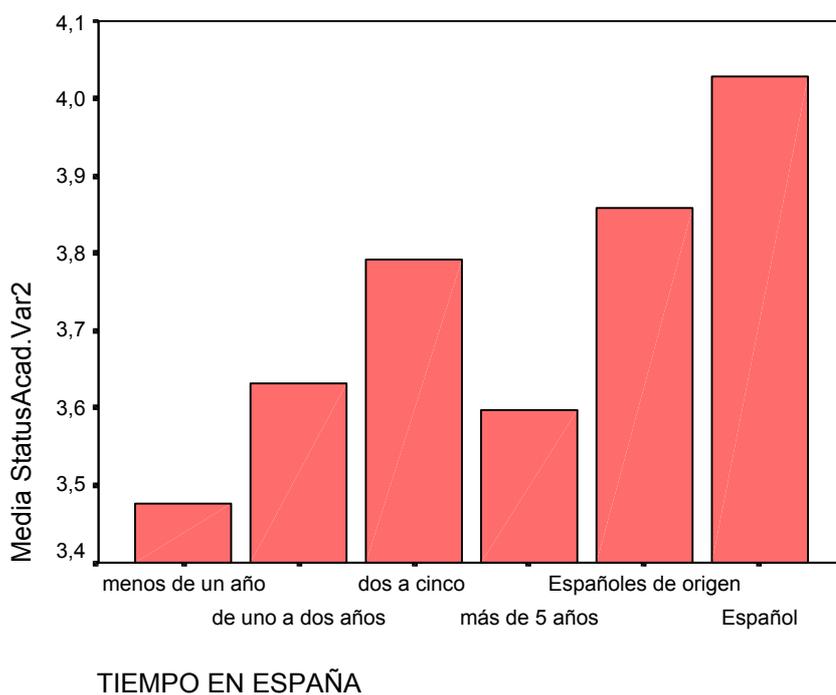
| | |
|------------------------|-----|
| N válido (según lista) | 943 |
|------------------------|-----|

Vamos a centrar el análisis en los cinco ítems señalados, cuyas medias se encuentran en torno 3 ó menos en una escala de 1 a 6.

En el ítem “ En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) ¿en qué grupo te encuentras?”(Var.2) las diferencias de medias según tipo de estudiante nos evidencian lo siguiente :

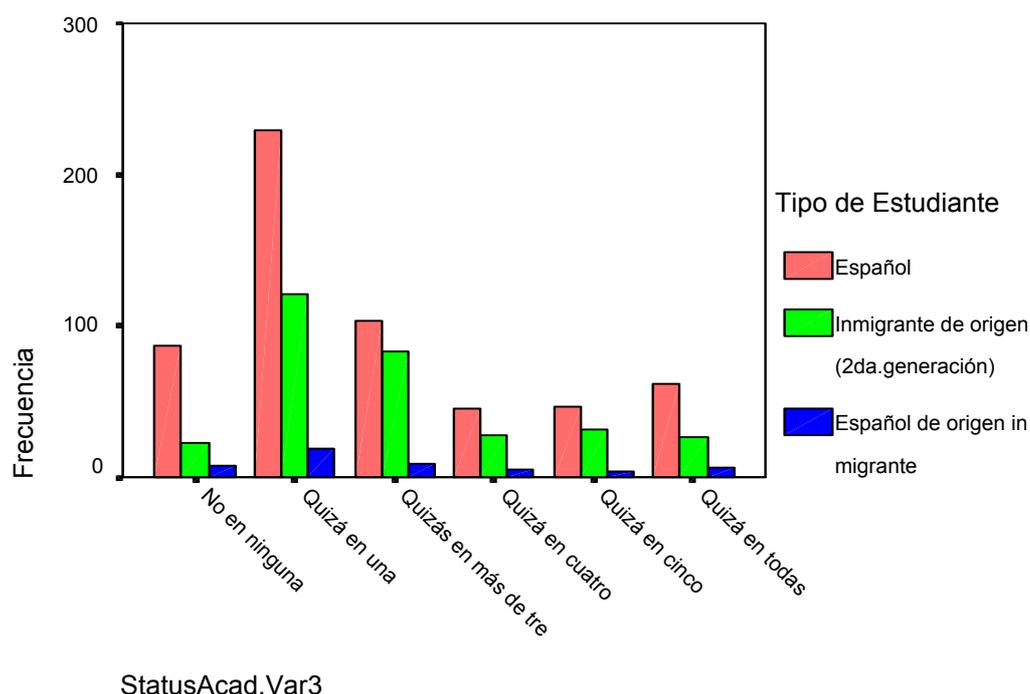


Según el tipo de estudiante, observamos que los estudiantes inmigrantes tienen menor media en este ítem y tienden a responder que se encuentran en el grupo de los que tienen en casi todas las asignaturas insuficiente.



De acuerdo con este gráfico, a menor tiempo de permanencia en el sistema educativo español más tendencia a encuadrarse en el grupo que tiene casi todas o la mayoría de las asignaturas insuficientes.

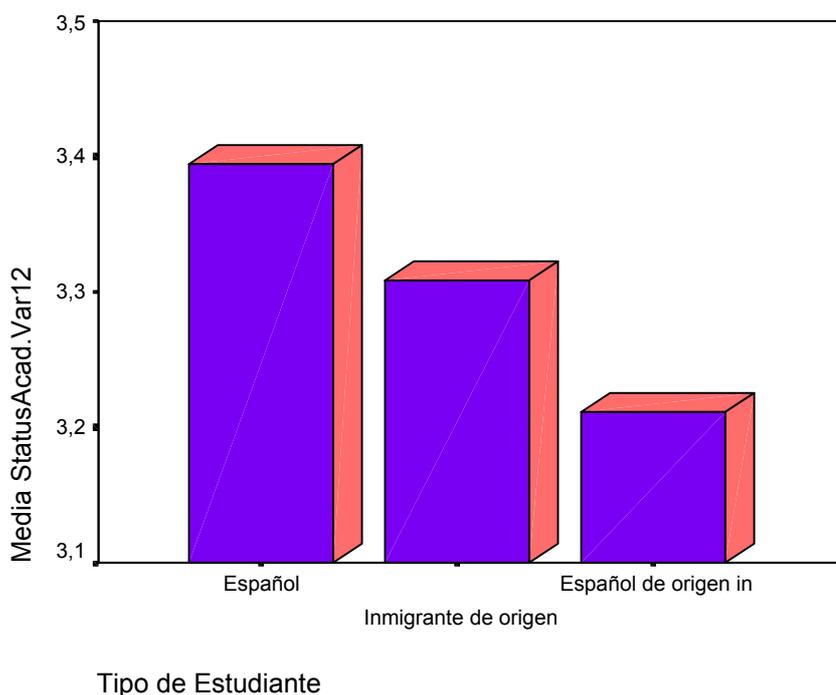
En el ítem en el que se les pregunta si ven posibles las notas sobresalientes (VAR 3), identificamos que las expectativas están más altas para los estudiantes españoles que para los demás grupos.



Podemos decir que la tendencia en las expectativas es casi igual para todos los grupos: la mayoría espera solo un sobresaliente, pero se observa que el grupo de chicos españoles siempre supera a los otros dos.

En la cuestión: “en la asignatura más fácil ¿qué nota crees que sacarás? (VAR 5), la media es 2,27, lo que significa que aspiran a sacar un cinco, o sea, a aprobar, lo que indica que a pesar de la dificultad percibida tienen expectativas de pasar la asignatura.

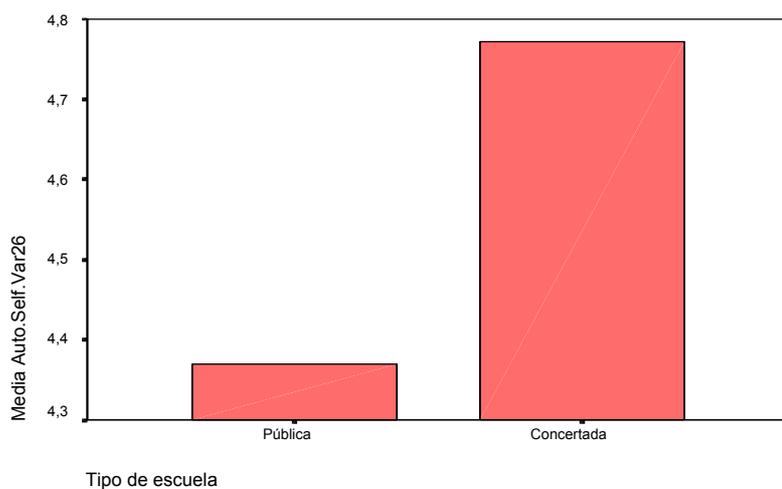
En relación al ítem “ Entre tus compañeros y profesores tienes fama de ser buen estudiante?” (VAR12), la media obtenida, 3,36, indica la tendencia en el grupo general a no sentirse muy bueno, aunque, como se aprecia en el gráfico siguiente, la media cambia según el tipo de estudiante, siendo los españoles de origen inmigrante (los que se han formado en el sistema educativo español porque nacieron y se han criado aquí) siempre los que están por debajo, incluso en relación al grupo de inmigrantes llegados a nuestros país.



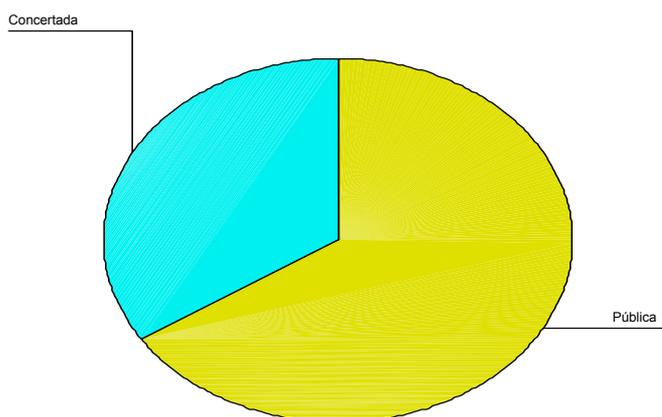
Diferencias en autoeficacia según el tipo de Centro.

De acuerdo al tipo de centro, mediante la “U” de Mann-Whitney encontramos diferencias significativas ($p=0,04$), en los siguientes ítems de autoeficacia:

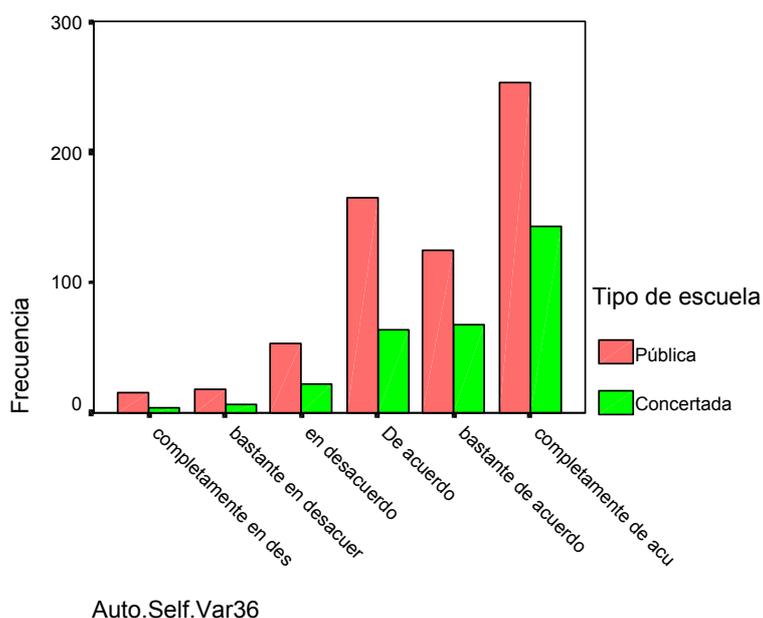
- “ Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas de este curso” (VAR26).
- “ Tengo confianza de poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase” (VAR 27).
- “ Cuando me piden que haga trabajos y tareas en la casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien” (VAR30).
- “Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes de este curso” (VAR 32).
- “ Mi familia confía en mi inteligencia” (VAR36).



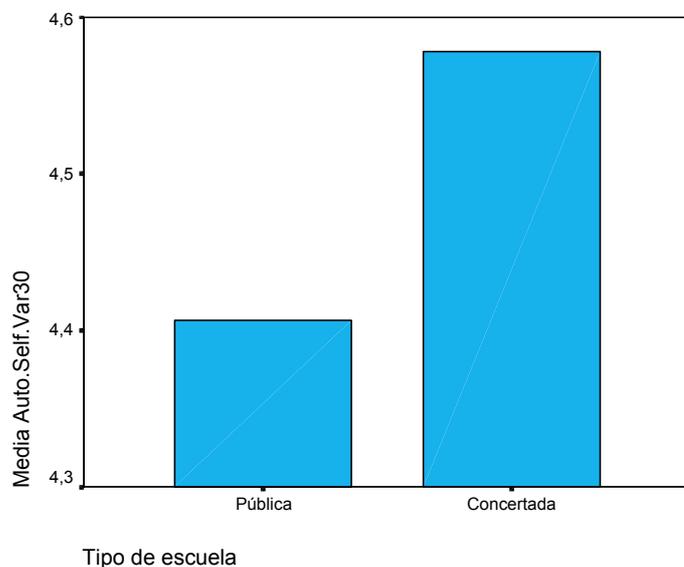
El gráfico nos presenta una tendencia positiva más alta en los estudiantes de centros concertados que en los públicos en relación a la autoeficacia para superar dificultades (VAR 26).



En relación al ítems VAR27, sobre la confianza para comprender todo lo que explicará el profesor, podemos ver que la autoconfianza es mayor en las escuelas pública.



En el ítem VAR 36 sobre la confianza de las familias de los chicos en su inteligencia los niveles en las escalas también son más altos en los centros públicos.



En el ítem relacionado con la creencia de poder hacer las tareas en casa por sí mismos los chicos en las escuelas concertadas presentan mayor autoeficacia que en los centros públicos.

La interacción entre el tipo de Estudiante y tipo de centro en la

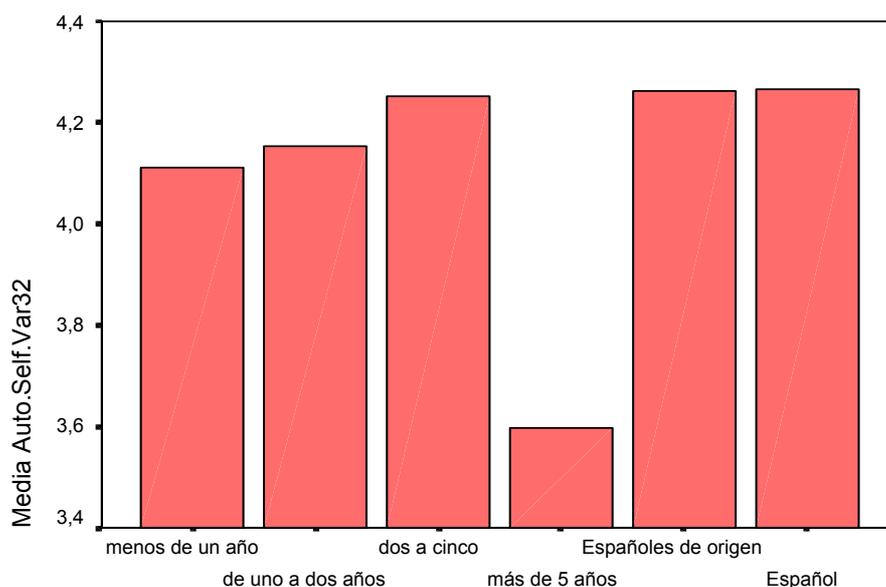
Autoeficacia.

En relación a la interacción entre tipo de estudiante y centro evidenciamos que no se presentan interacciones significativas en ningún ítem de autoeficacia. Por lo tanto, tenemos que concluir que la interacción entre ambas variables no se influye en la autoeficacia.

Variación en Autoeficacia según el tiempo en España

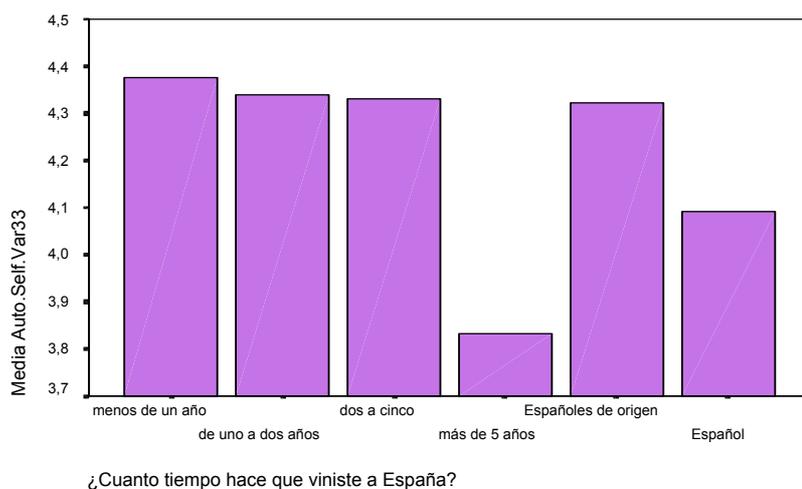
Identificamos diferencias entre los grupos según tiempo en España en los siguientes ítems.

- VAR28 “ Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas” ($p=,017$).
- VAR 32 “ Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes de este curso” ($p= ,019$).
- VAR33 “ Siempre logro lo que me propongo” ($p= ,040$)
- VAR34 “Estoy seguro(a) que iré a la Universidad” ($p=,000$).

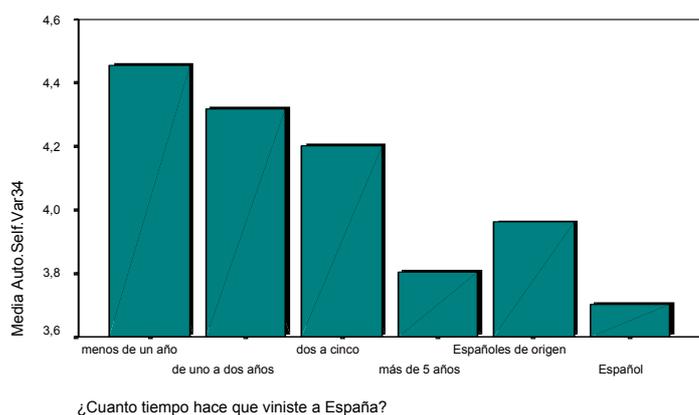


¿Cuanto tiempo hace que viniste a España?

Esta gráfica nos muestra que de acuerdo al tiempo, los chicos inmigrantes con más de cinco años en España, presentan menor nivel de confianza en poder hacer bien los exámenes.



También los chicos inmigrantes con mayor tiempo en España expresan menor creencia de lograr lo que se proponen.



Con relación a estar convencido de ir a la Universidad en unos años, vemos que son los inmigrantes que menos tiempo llevan en España los que mantienen mayores expectativas, y son otra vez los que llevan más de cinco años en el país junto con el grupo de nativos los que presentan la frecuencia más baja en este sentido.

Parece pues que los inmigrantes que llevan más de cinco años en España demuestran un nivel más bajo de autoeficacia, de modo que

mayor tiempo de permanencia en el país bajan las expectativas académicas para estos chavales.

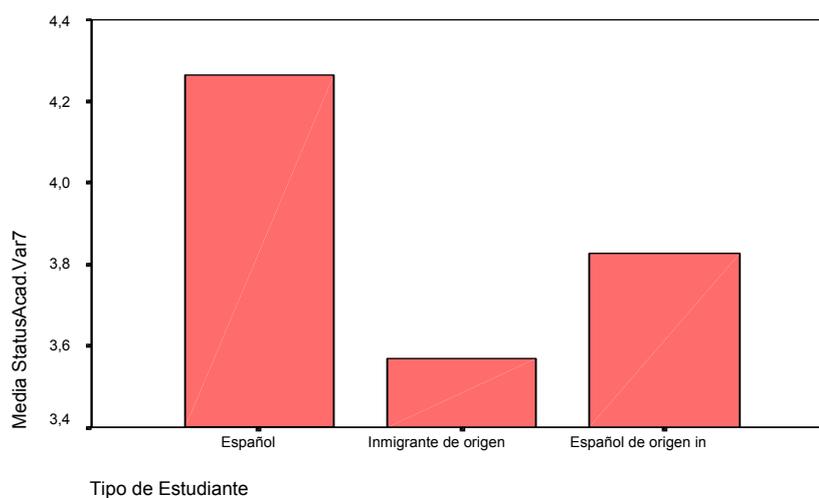
Tipo de Estudiante y su Estatus Académico

En esta parte del estudio encontramos bastantes diferencias en la percepción de estatus académico entre los diferentes tipos de estudiante.

- VAR2, “En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) en qué grupo te encuentras?” ($p=,000$).
- VAR3 “ Ves posibles las notas sobresalientes” ($p=,05$).
- VAR5 “En la asignatura más fácil qué nota crees que saques?” ($p= ,05$).
- VAR6 “ En tu grupo de clases y comparándote con los demás dónde te sitúas?” ($p=,03$).
- VAR7 “ En tu última Evaluación ¿cuántos suspensos tuviste?” ($p=,000$).
- VAR8 “ Te motivas para hacer las tareas escolares” ($p=, 004$).
- VAR9 ¿Participas en las discusiones y trabajos en clases?” ($p=, 003$).

Estas probabilidades nos resultan tanto de aplicar ANOVAs (prueba paramétrica), como con la prueba de Kruskal-Wallis (no paramétrica), posiblemente debido al tamaño de la muestra y a que la escala utilizada es de 6 puntos.

El tipo de estudiante es una variable fundamental en la percepción de estatus académico, de modo que los estudiantes inmigrantes presentan unas medias más bajas que los demás grupos en todos los items en los que se han encontrado diferencias significativas.



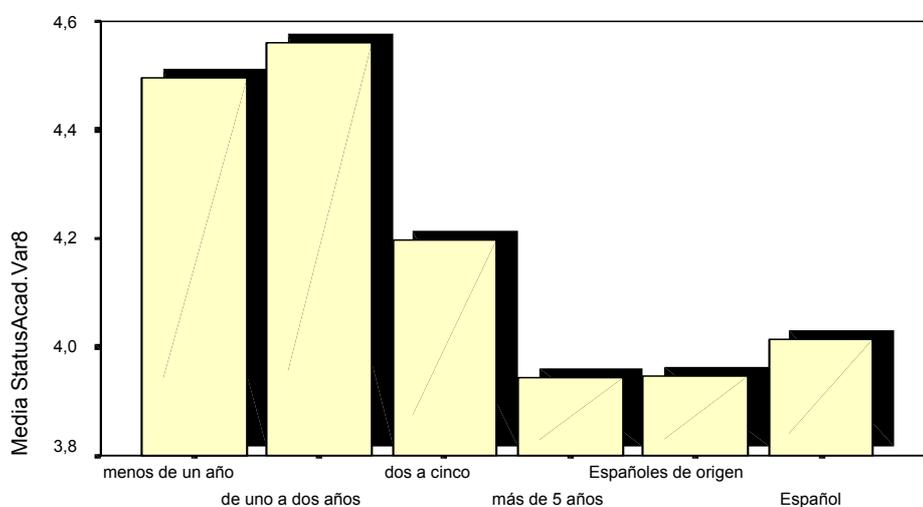
En esta gráfica para el ítem en el que se pregunta por la cantidad de suspensos en la última evaluación, se observa que los chicos inmigrantes presentan una media muy baja, puesto que tienen entre cuatro a cinco suspensos, seguidos de los españoles de origen inmigrante, con una media de cuatro, mientras que los españoles nativos tienen por encima de cuatro.

Tiempo en España y Estatus Académico.

Cuando consideramos la variable “tiempo”, notamos que existe una relación entre el tiempo en España el aprovechamiento escolar o rendimiento medido como percepción de estatus académico.

Concretamente, de acuerdo con el tiempo encontramos diferencias significativas en:

- La variable 2, ítem en el que se cuestiona sobre el grupo en el que se sitúa el estudiante de acuerdo con sus notas ($p=0,000$).
- La variable 6, en cuanto a la comparación con los demás estudiantes ($p = 0,043$).
- La variable 7: número de suspensos en la última evaluación ($p= ,000$).



¿Cuanto tiempo hace que viniste a España?

- En relación a la VAR8 ($p = 0,002$), “te motivas para hacer las tareas escolares”, los estudiantes con menor tiempo expresan un mayor interés por estudiar que los demás grupos incluso que los españoles nativos. Esto contrasta con los logros alcanzados por los recién llegados, que son los más bajos en relación a los demás grupos. Pero sí adquiere significado con el sentimiento de ir a la Universidad, ítem evaluado en el cuestionario de autoeficacia.
- VAR9: participar en clases ($p = , 001$). Es lógico pensar que los recién llegados tengan un sentimiento de extrañeza y timidez, normal por otra parte en cualquier humano ante nuevas personas y sobre todo de culturas diferentes. El factor integración del maestro es clave en este proceso.

Relación entre autoeficacia e identidad

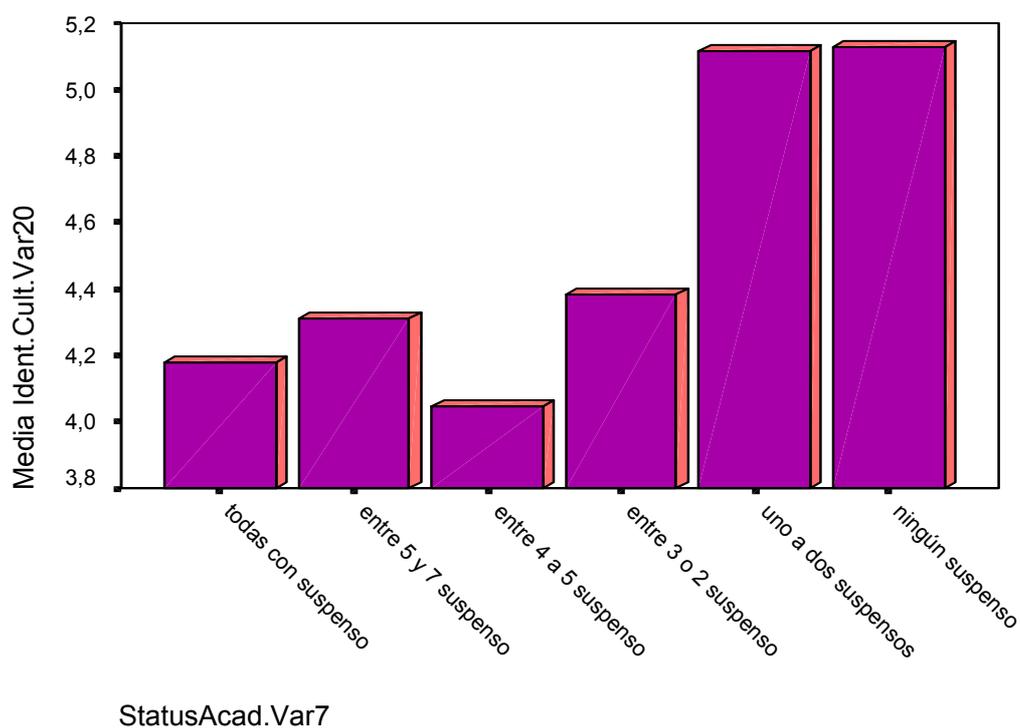
El ítem “soy feliz de vivir en España” (VAR 21 del instrumento de identidad) donde se pretende medir el sentimiento de pertenencia a la cultura de acogida encontramos que correlaciona significativamente con las siguientes variables de “autoeficacia”:

- VAR26 (r = ,155)
- VAR 27 (r =,140)
- VAR 28 (r =,122)
- VAR 31 (r =,164)
- VAR 36 (r = ,169)
- VAR 37 (r =,209)

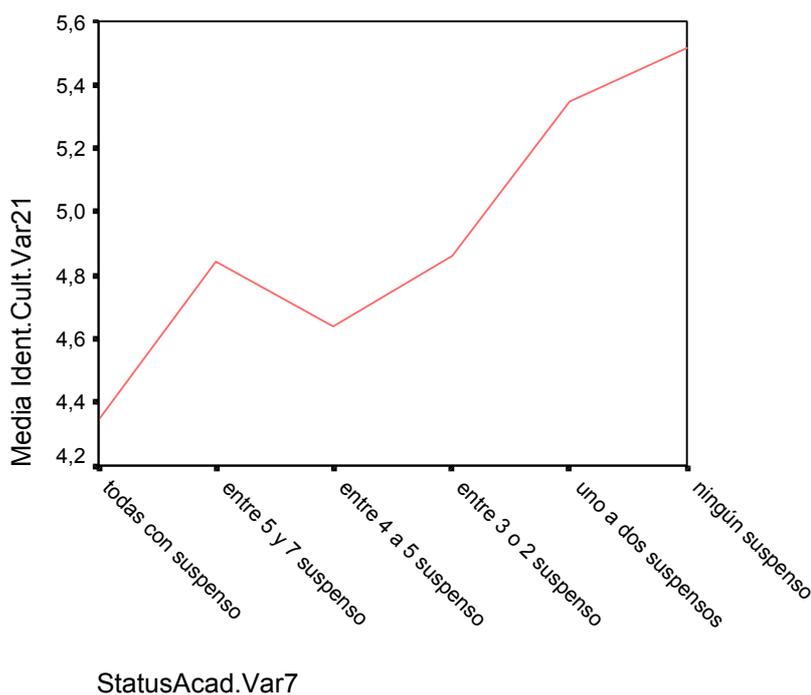
Relación entre estatus y sentimiento de pertenencia

Se encuentran también unas correlaciones un poco bajas pero significativas:

- VAR7 (tiene que ver con los resultados de la última evaluación) correlaciona con VAR19 “Sentirse Español” (r = ,215), VAR20 “ Me encanta ser de este país” (r = ,210), VAR21 “ Soy muy feliz al vivir en España” (r = 229), VAR 24 “ me siento querido en este país” (r = , 209).
- VAR6 (En tu grupo de clases y comparándote con los demás dónde te sitúas), correlaciona con VAR19 (r = 109); VAR 20 (r = 119) ; VAR 21 (r = 180);
- VAR 24 (r = 155) A mayor sentimiento de pertenencia a la cultura de acogida mayor percepción de estatus académico positivo.



Ante la pregunta “Me encanta ser de este país” (VAR 20), relacionada con el número de suspensos notamos que mientras más satisfecho de estar en este país los estudiantes tienen menos suspensos según su última evaluación.

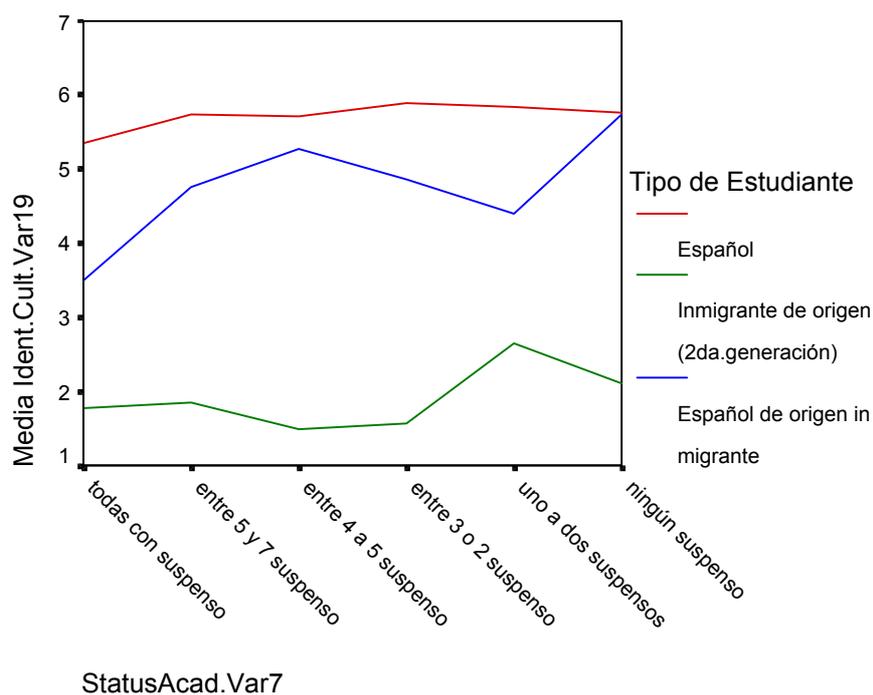


Comparando la VAR 21 “ Soy feliz al vivir en España” y el número de suspensos en la última evaluación (VAR 7) los chicos y chicas con mayor satisfacción presentan menos suspenso.

En relación con este resultado tanto de la gráfica anterior como en esta podríamos decir que los chicos que se sienten pertenecer afectivamente a la cultura española tienen mayor rendimiento o aprovechamiento. Podríamos inferir que a menor sentimientos de identificación su aprovechamiento, entonces, son más bajos. Estas dos respuestas nos llevan a planteos diferentes con relación al tema de relación identidad y rendimiento o estatus académico.

Según el tipo de estudiante y su relación con la VAR19, “Me siento Español ”.

Los estudiantes con mayor sentimiento de sentirse español tienen mayor puntaje en la escala y menor número de suspensos. Según los grupos de estudiantes.



A Modo de conclusión

Autoeficacia y estatus académico y su relación con las variables anteriores:

En nuestros análisis estadísticos no se establecen diferencias significativas en el sentido de autoeficacia entre Españoles e Inmigrantes. Aunque las medias entre los españoles se mantienen, en algunos ítems, un punto por encima de los inmigrantes.

En el grupo de los estudiantes inmigrantes se encuentran diferencias significativas según el tipo de inmigrante de que se trate en los ítems; “en mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas” ($p=.000$), “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p=.000$), “me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas” ($p=.004$). En la población de inmigrantes las creencias de autoeficacia tienden a disminuir con los cursos más altos, y con el mayor tiempo de estancia en España, más en los chicos que en las chicas, con una diferencia de un punto en la

escala. Esto se percibe con mayor frecuencia en los ítems que se relacionan con “comprender las explicaciones del profesor, “esfuerzos para sacar el curso “, y “ sentirse capaz de obtener buenas notas”.

Con relación al curso en los estudiantes de los primeros las creencias de autoeficacia presentan un punto mayor que en los niveles más altos. A partir del segundo año baja en mayor medida en los inmigrantes y en medida de un punto de Tercero en el grupo los españoles de origen inmigrante. Esto se percibe sobre todo en el ítem “sentirse capaz de tener buenas notas”.

Identificamos tanto en inmigrantes como en los de origen inmigrante, el “sentirse más o menos orgulloso de sus familias” en las creencias de “poder sacar el curso con buenas notas ni los exámenes”.

En los estudiantes tanto españoles como inmigrantes, se evidencian diferencias significativas según la edad en relación a sus creencias de autoeficacia concretamente en los ítems; “ me considero que puedo superar sin dificultades las asignaturas” ($p=,000$). “confío en sacar el curso” ($p= .000$). “sacar buenas notas” ($p= ,000$) partir de nuestra teoría estas diferencias son explicadas si recordamos que la autoeficacia esta en proceso de formación, por lo tanto es la etapa clave para que las experiencias de dominio y vicarias, sobre todo, alcancen su mejor cognición, de manera que disminuya según el curso.

Quisimos establecer relación entre la percepción física del estudiante y su creencia de autoeficacia, identificamos que existen significativas de creencias de autoeficacia según la percepción del color de la piel del estudiante y el sentirse más o menos atractivo físicamente. Por ejemplo, en los ítems de autoeficacia que tienen que ver con “ superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.000$). “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p=.000$), el color de la piel establece diferencia de modo que los chicos y chicas que se describen como negros son los de menor media ubicándose “ en desacuerdo” (alrededor de tres). Para estas pruebas aplicamos una ANOVA Y la prueba de Kruskal-Wallis.

Según su autoimagen física, los chicos y chicas presentan diferencias significativas en sus creencias de autoeficacia “ me considero con la capacidad de superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.009$), confío en mis fuerzas para sacar el curso”(p=.001). “sentirse preparado para resolver sus problemas” ($p=.000$), en mi rendimiento me siento capaz de sacar buenas notas” ($p=.000$), estoy orgulloso de mí familia”(p=0.006). Las medias indican que a peor autoimagen más baja es la autoeficacia. Es importante señalar que hablamos de poblaciones de adolescentes donde la identidad personal tiene mucho que ver con su imagen física, su sentido de autoseguridad está en formación por lo que este aspecto de lo físico tiene que ser considerado como un tema a trabajarse en las jornadas de orientación. En relación a nuestra población de inmigrantes, si se estimula la categoría social de belleza hacia lo feo por ser negro , mulato, ser mestizo, o moreno, se irá conformando un autoconcepto negativo de la persona y por tanto afecta su estatus académico.

Quisimos ver el comportamiento de los datos con estos aspectos en relación a tres items de estatus académico; número de suspensos, posición ante el grupo, y expectativas de calificaciones, los resultados están relacionados con los de autoeficacia en relación al color tienen medias de mayor suspensos los que se han identificados como; negros, mulatos y mestizos que los de blancos, en la muestra general.

Con relación al sentimiento de identidad y autoeficacia existe relación entre sentirse feliz de vivir en España, y los items de autoeficacia con creencias de sacar su curso a delante y el rendimiento en sus notas.

A nivel de estatus identificamos que a mayor sentimiento de pertenencia a la cultura mayor percepción de estatus académico. Pero no podemos olvidar que esta mejoría en las calificaciones esta relaciona con el tiempo en la cultura, o sea, que los chicos que presentan mayor tiempo alcanzan mejor calificaciones. Aunque disminuyen sus creencias en sus posibilidades es decir percepción de autoeficacia.

Capítulo v
CONCLUSIONES:
Especificación del modelo
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el desarrollo de los capítulos antecedentes hemos podido presentar análisis descriptivos y comparativos entre grupos, a partir de técnicas estadísticas, tanto descriptivas como inferenciales, con el fin de conocer de manera más específica cada variable objeto de estudio por separado y determinar en qué aspectos se asemejan y difieren los dos grupos principales: inmigrantes y nativos.

El propósito era sentar las bases para la propuesta modelo hipotético de relaciones causales entre las variables implicadas. Recordemos brevemente el proceso seguido hasta llegar a este punto.

Se han utilizado dos tipos de aproximación metodológica:

1.- Enfoque cualitativo: inicialmente exploratorio, a través de un proceso de diagnóstico de la situación de los estudiantes de primer ciclo de la E.S.O. Para este estudio utilizamos la técnica de “Group Focus” y diseño de talleres de desarrollo humano, cuyo objetivo fue, escuchar a los sujetos que habrían de constituir la muestra definitiva: los estudiantes inmigrantes y profesores de aulas multiculturales.

En este momento trabajamos con un total de 35 alumnos de distintas nacionalidades, incluyendo la española, y exploramos cuáles eran sus puntos de vista hacia la integración de los estudiantes extranjeros, cómo se sentían, y qué proponían para la integración en el Instituto (Márquez y Asensio, 2003). El objetivo era escuchar las opiniones de los estudiantes sobre los programas de compensatoria, observar las actitudes de los profesores, las actitudes de los estudiantes nativos, estudiar el sentimiento de identidad o de identidades encontradas. Llegamos a conocer, por expresiones de los mismos profesores, lo impotentes que se sienten ante el desconocimiento de las culturas de los estudiantes inmigrantes que tienen a su cargo. Todo esto fue de enorme ayuda para levantar las variables fundamentales del estudio cuantitativo posterior: tanto las de clasificación, que presentamos en el capítulo primero, como las variables de identidad y clima social, del aula y familiar.

A partir de este primer diagnóstico, pudimos identificar una variable criterio importante para el desarrollo emocional; la autoeficacia percibida. Esta variable se presentaba también relevante por su relación con una variable de producto educativo como es el estatus académico, rendimiento de los estudiantes informado por ellos mismos. Esta experiencia generó un primer proyecto de integración intercultural, en el mismo centro educativo en el que se llevó a cabo el estudio exploratorio y que se puso en práctica con el fin de ayudar en la integración de los estudiantes inmigrantes.

2.- El segundo enfoque es el empleado en el estudio cuantitativo que nos ocupa. En él nos propusimos identificar cómo está influyendo el rechazo o la aceptación en la formación de una imagen sobre la propia eficacia personal y académica, fundamental en el desarrollo de la vida de las personas para alcanzar sus metas y éxitos personales.

Como hemos explicado anteriormente, a partir de la identificación de las variables consideradas como fundamentales para la comprensión de lo que ocurre en aulas multiculturales, nos propusimos realizar un estudio más amplio con una muestra más significativa.

En dicha muestra hemos medido concretamente algunas variables de clasificación y de identidad cultural, junto con la percepción del clima en la familia y en el aula, la autoeficacia y el estatus académico. Tomamos en consideración una variable moderadora, como es el sentimiento de pertenencia e identidad con la cultura española, por considerar que en las edades correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria podría ser de máximo interés el elemento afectivo con la cultura de acogida. El estudio de esta variable nos podría permitir conocer cuáles son los principales obstáculos para la integración de la población extranjera a la sociedad española.

Otro reto que nos planteamos fue el poder describir el potencial integrador existente en los centros educativos en esta transición de aculturación. Lo hicimos a través de las distintas percepciones de la realidad de los chicos y chicas que nacieron en España o que llegaron en la primera infancia.

La pregunta que ha guiado este análisis en particular es la siguiente: ¿hay diferencias significativas de este grupo con respecto a los estudiantes que vienen con un sentido de identidad afectiva hacia sus países de orígenes?. Esto es, se trata de poder identificar si los jóvenes que son ya parte del futuro de la cultura española, por ser inmigrantes de segunda generación, se aceptan como un capital cultural o se avergüenzan por no ser españoles.

Los hallazgos empíricos se sintetizan en una red nomológica supuesta que constituye una interpretación conjunta de los mismos que sirve de base para la especificación de un modelo causal. Finalmente estos resultados han de llevarnos a la formulación de una propuesta de intervención intercultural, a partir de las carencias observadas y de las relaciones encontradas.

SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y ESPECIFICACIÓN DE UN MODELO CAUSAL.

A continuación hacemos un resumen conjunto de los principales hallazgos en nuestro estudio, presentados ya por separado en cada uno de los capítulos precedentes, como base para la propuesta de un modelo relacional.

Evidenciamos que la población objeto de estudio en general pertenece al sector socio-económico medio y bajo, característica que está muy ligada a la realidad migratoria, puesto que en su mayoría son personas que dejan su país para buscar la posibilidad de alcanzar mejor calidad de vida a nivel económico.

En esta población de inmigrantes, los padres y las madres de los estudiantes realizan, en general, los trabajos menos cualificados.

Para poder realizar el proyecto familiar común, existe un promedio de dos a cinco años o más (en el caso de los dominicanos hasta ocho y diez años) de separación de los hijos, antes de poder llegar a España

a reunirse con sus padres o con sus madres. Esta información es relevante como indicador de desarraigo y contrasta con la situación en un país con gran tradición en cuestiones de inmigración: los Estados Unidos de América. En un estudio presentado por The Center for Immigration Study, de la Universidad de Harvard (2002), sobre niños y niñas hispanos se encuentra que el nivel de desarraigo es mucho menor. En este sentido, en España, las políticas que regulan la extranjería pueden incidir en la ruptura familiar que supone un periodo de separación tan elevado, ya que, hasta que el inmigrante que llega en primer lugar -la madre o el padre, según los casos- no tiene asegurada la residencia o la nacionalidad, más un contrato de trabajo digno que le permita la manutención de la familia, los hijos no pueden viajar, lo que dificulta el arraigo. La situación es más difícil en el caso de los hijos mayores de edad y el marido o la esposa, que quedan fuera de cualquier solicitud de arraigo hasta que tengan una oferta de trabajo.

En este estudio confirmamos también que la población inmigrante vive con mayor número de personas por vivienda, lo que supone un mayor hacinamiento y por lo tanto unas peores condiciones para el estudio. Los adolescentes inmigrantes cuentan con menos recursos para estudiar en sus casas y con poco apoyo a la hora de realizar las tareas escolares, al estar sus padres casi siempre fuera trabajando. En un estudio comparativo entre hispanos en Anchorage (Alaska) y latinoamericanos en Madrid, se revela que, en esta variable, los chicos y chicas en U.S.A. tienen mejores condiciones a pesar de mantener muchas veces, ingresos económicos inferiores a la media de la sociedad americana. A pesar de ello, el espacio físico es más amplio y los materiales educativos son más asequibles a estas poblaciones hispanas que decidieron emigrar y se han instalado en U.S.A. (Márquez y Asensio, 2004).

En este aspecto pudimos comprobar que el tiempo en España, es una variable influyente en el factor socioeconómico, lo cual se puede interpretar del modo siguiente: a mejores condiciones en los contratos de trabajo conseguidos, mayores posibilidades para alquilar un piso, buscar ofertas de trabajos mejor remunerados, elegir horarios de trabajo sin necesidad de estar tanto tiempo fuera de casa

(en la mayoría de los casos el trabajo como interna en una casa es la primera posibilidad de trabajo para las mujeres inmigrantes), e inclusive optar por la posibilidad de comprar su piso propio, con la ayuda de un préstamo bancario. Estas ventajas económicas son más rápidas si están la parejas juntas y, lógicamente los casos de familias mixtas, presentan otra realidad económica, ya que uno de los padres es español y, por lo general, aunque tenga bajos ingresos, el nivel de hacinamiento es menor.

El tiempo de estancia en España también incide en el factor socioeducativo, en general. Habría que estudiar cuál es la incidencia de la variable según el tipo de inmigrante. En este sentido, hay algún trabajo realizado. Por ejemplo, en un estudio comparativo entre dominicanos y peruanos de segunda generación, presentado por el centro de Estudios Migratorios de la Universidad de Comillas, se evidencia que los chicos dominicanos han alcanzado mayores niveles educativos que sus padres, a pesar de su alta deserción después de terminar la E.S.O. En este estudio la realidad de los jóvenes peruanos es diferente ya que los padres en la mayoría de los casos tenían niveles de educación superior y los hijos no habían entrado al sistema universitario en España. En nuestra muestra, a mayor tiempo dentro del sistema educativo se observan mejores resultados, que se traducen en una menor cantidad de suspensos por parte de los chicos. En el caso de los padres, no se relaciona la preparación académica del país de origen con su trabajo en Madrid en un 40% de la muestra.

En nuestra muestra los estudiantes inmigrantes o de ascendencia inmigrante se encuentran escolarizados, en su mayoría, en centros públicos. Estos resultados son coincidentes con los estudios presentados por el Defensor del Pueblo (2003) y la escuela Nacional de Economistas de la Comunidad de Madrid (2003).

En cuanto a variables de identidad cultural, encontramos los resultados que se presentan a continuación.

El tiempo en España es un factor que influye, también, en el sentimiento de identidad de la población de adolescentes

entrevistados.

Pudimos constatar que, en general, las respuestas a los ítems referentes al sentido de pertenencia a la cultura de acogida difieren según tipo de estudiante (inmigrante y español de origen inmigrante).

Este elemento es muy importante teniendo en cuenta que en el ámbito educativo se unifica a todos los estudiantes: parecen iguales todas las personas que por sus rasgos físicos parezcan extranjeros, sin embargo, el sentimiento de identidad es una condición de identificación interna.

El lugar donde han nacido tiene mucho peso a la hora de expresar de dónde son. En nuestro estudio el referente de nacionalidad está ligado al lugar de nacimiento independientemente de no haber visitado el país al que se atribuyen la ciudadanía.

Los cursos académicos en que se encuentran los estudiantes también influyen en el sentido de pertenencia. Lógicamente si llevan más o menos tiempo en el sistema tiene interés, ya que a mayor nivel y menos tiempo mayor desfase curricular. El sentimiento de felicidad en la cultura de acogida y el proceso de aculturación está limitado por el papel que juegan los compañeros de clase, nativos o extranjeros, y los profesores, que se puede evaluar a partir de la percepción de implicación y ayuda a nivel de clima del aula.

Los tipos de familia establecen diferencias en el momento de sentirse español. El caso más emblemático es el de las familias mixtas, donde el chico o chica han estado desde siempre en contacto con la cultura de acogida y puede optar, sin sentir que usurpa una identidad, cualquiera de las culturas de origen de uno de sus progenitores. En esta línea, se plantea una interesante prospectiva de investigación, como se verá más adelante.

En un estudio referente a identidad y estatus académico, desde un enfoque cualitativo (Márquez y Asensio, 2003), pudimos constatar que los chicos de origen marroquí cuya madre es española, podían decir que eran españoles, pero si los dos padres eran marroquíes y

él ha nacido en España, entonces decía que era marroquí, aún teniendo su nacionalidad jurídica como español.

A continuación resumimos los principales hallazgos en relación al clima social.

En relación al clima familiar. Se establecen diferencias significativas en la percepción del clima en la familia según el tipo de estudiante, español o inmigrante.

Estas diferencias se dan:

- Con relación a la expresividad en el clima de la familia
- Con relación a lo moral religioso
- Con relación a la organización y estabilidad de la familia.

No se establecen interacciones entre los tipos de centros educativos y las variables de clima familiar.

Las variables de la dimensión *relaciones* definidas en nuestro marco teórico, a partir del modelo de Moos, son las que mayor incidencia tienen en la definición del clima familiar y difieren según el tipo de estudiante y su tiempo en España.

Recordemos que esta dimensión se mide a partir de indicadores del grado de comunicación, interacción conflictiva y libre expresión en las familias, cuyos factores principales son la cohesión, la expresividad, y conflicto, visto este último como la libertad para expresar la cólera, agresividad y conflicto entre los integrantes del grupo familiar.

Por otro lado están:

- la expresividad, que la definimos como los estímulos que reciben los miembros de la familia para actuar libremente;
- la variable moral religiosa, que se explica como los valores que se le da en la familia a las prácticas de tipo ético y religioso;

- y la toma de decisiones en la organización familiar, definida como la estructura y planificación de actividades así como también la responsabilidad en la familia.

Pues bien, estas variables de clima familiar establecen diferencias significativas según el tipo de estudiante y según el tiempo en España. Se infiere, a partir de los referentes teóricos expuestos en el capítulo primero, sobre las características culturales de los distintos colectivos de inmigrantes, que la cultura es, además, una expresión espiritual y una cosmovisión simbólica de la realidad, expresados en la práctica en las manifestaciones mágico religiosas, patrones de crianza y sentido de autoridad de los progenitores.

En este sentido es comprensible que el sentido de asertividad, tan alto en la manifestación cultural de los españoles, difiera de la falta de libertad para expresar sus emociones que sienten algunos colectivos, principalmente latinoamericanos.

En relación al clima del aula, observamos que las variables tiempo de estancia en el país y tipo de estudiantes establecen diferencias significativas en las variables de la dimensión de implicación, entendida como la manifestación de los estudiantes por el interés de participar en actividades de clases y su motivación hacia las actividades y tareas complementarias.

Concretamente, estas diferencias se dan en las respuestas ante el ítem “en el instituto paso el tiempo deseando que se acabe la clase” ($p=.000$), en el factor afiliación, definido como el grado de amistad entre los alumnos y formas de ayudarse y trabajar en grupo, el ítem “en la clase siento miedo de opinar” ($p=.004$), en relación al factor tarea, que es la importancia que dan los profesores al temario y a las asignaturas, en el ítem “cuando dejo algún material en casa, estoy seguro de que mis compañeros de clases me lo prestarán” ($p=.001$).

Con relación al factor control por parte del profesor y las formas de hacer cumplir las normas, se establece una relación con el tiempo de permanencia en España en el ítem “los alumnos pueden ser

castigados por el profesor por hablar cuando no deben”, ($p=.009$). En esta variable no se establecen diferencias significativas producidas por el tipo de estudiantes, pero en relación con el tipo de centro las medias varían; los estudiantes españoles y con mayor tiempo en los centros concertados alcanzan una media de “casi siempre” (5), mientras que en la pública “muchas veces” (4). En el grupo de estudiantes inmigrantes, son los que más tiempo llevan en España los que más opinan “casi siempre” (hacia la media de cinco), siendo más alta la respuesta media dada en los centros concertados que en los públicos.

De manera conclusiva en relación al clima del aula, en estos análisis estadísticos las diferencias están marcadas básicamente por el tiempo en el país de acogida y por el tipo de estudiante. En esta última relación hay un componente que viene dado por los procesos culturales que influyen en las percepciones y costumbres de las personas.

Las diferencias mayores se dan en la dimensión relación, sobre todo en los factores de implicación, de afiliación y de ayuda; además de en la dimensión “estabilidad”, especialmente en el factor control de los profesores.

Estos datos nos sugieren que al ingresar en un centro educativo, el peso está más marcado por el nivel curricular, sin embargo, durante el proceso de integración se necesita tomar en cuenta otras variables como “tiempo”, para lograr una mayor relación y desarrollo positivo en las tareas que van a desarrollarse en las clases.

Autoeficacia y estatus académico y su relación con las variables anteriores:

En nuestros análisis estadísticos no se establecen diferencias significativas en el sentido de autoeficacia entre españoles e inmigrantes, aunque las medias de los españoles se mantienen, en algunos ítems elaborados para la medida de este constructo, hasta un punto por encima de los inmigrantes.

En el grupo de los estudiantes inmigrantes se encuentran diferencias

significativas según el tipo de inmigrante de que se trate en los ítems; “en mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas” ($p=.000$), “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p= .000$), “me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas” ($p =.004$).

En la población de inmigrantes las creencias de autoeficacia tienden a disminuir con los cursos más altos y cuando llevan más tiempo de estancia en España, más en los chicos que en las chicas, con una diferencia de un punto en la escala. Esto se percibe con mayor frecuencia en los ítems que se relacionan con “comprender las explicaciones del profesor”, “esfuerzos para sacar el curso” y “sentirse capaz de obtener buenas notas”.

Con relación al curso, en los estudiantes de los primeros de la E.S.O., las creencias de autoeficacia presentan un punto mayor que en los cursos más altos. A partir del segundo año la autoeficacia baja, en mayor medida en los inmigrantes y hasta un punto en tercero, en el grupo los españoles de origen inmigrante. Esto se percibe sobre todo en el ítem “sentirse capaz de tener buenas notas”.

Identificamos tanto en inmigrantes como en los de origen inmigrante, relación entre el “sentirse más o menos orgullosos de sus familias” y la confianza de “poder sacar el curso con buenas notas en los exámenes”.

Entre los estudiantes españoles como inmigrantes, se evidencian diferencias significativas según la edad en relación a sus creencias de autoeficacia concretamente en los ítems; “me considero que puedo superar sin dificultades las asignaturas” ($p=,000$), “confío en sacar el curso” ($p= .000$), “sacar buenas notas” ($p= ,000$) A partir de nuestra teoría estas diferencias se pueden explicar si recordamos que la autoeficacia está en proceso de formación, por lo tanto es la etapa clave para que las experiencias de dominio y vicarias, sobre todo, alcancen su mejor cognición, de manera que disminuya según aumenta el curso y paralelamente la edad.

Quisimos establecer relación entre la percepción física del estudiante

y su creencia de autoeficacia, identificamos que existen significativas de creencias de autoeficacia según la percepción del color de la piel del estudiante y el sentirse más o menos atractivo físicamente. Por ejemplo, en los ítems de autoeficacia que tienen que ver con “superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.000$), “confío en mis propias fuerzas para sacar el curso” ($p=.000$), el color de la piel establece diferencia de modo que los chicos y chicas que se describen como negros son los de menor media tienen, ubicándose como grupo en la respuesta “en desacuerdo” (alrededor de tres).

Según su autoimagen física, los chicos y chicas presentan diferencias significativas en sus creencias de autoeficacia “me considero con la capacidad de superar las dificultades de las asignaturas” ($p=.009$), “confío en mis fuerzas para sacar el curso” ($p=.001$), “me siento preparado para resolver mis problemas” ($p=.000$), “en mi rendimiento me siento capaz de sacar buenas notas” ($p=.000$), “estoy orgulloso de mi familia” ($p=0.006$). Las medias indican que a peor autoimagen física más baja es la autoeficacia académica percibida. En este punto, es importante señalar que hablamos de poblaciones de adolescentes donde la identidad personal tiene mucho que ver con su imagen física, su sentido de autoseguridad está en formación por lo que este aspecto de lo físico tiene que ser considerado como un tema a trabajarse en las jornadas de orientación. En relación a nuestra población de inmigrantes, si se estimula la categoría social de belleza identificando lo feo con ser negro, mulato, mestizo o moreno, se irá conformando un autoconcepto negativo de la persona y esto puede llegar a afectar a su estatus académico.

Quisimos ver el comportamiento de los datos en estos aspectos con relación a tres ítems de estatus académico: número de suspensos, posición ante el grupo y expectativas de calificaciones. Los resultados están relacionados con los obtenidos para autoeficacia: en relación al color tienen por lo general más suspensos los negros, mulatos y mestizos que los de blancos, en la muestra general.

Con relación al sentimiento de identidad y autoeficacia existe relación entre sentirse feliz de vivir en España y los ítems de

autoeficacia que tienen que ver con las creencias de sacar su curso adelante y con sus notas.

A nivel de estatus identificamos que a mayor sentimiento de pertenencia a la cultura mayor percepción de estatus académico. Pero no podemos olvidar que esta mejoría en las calificaciones está relacionada con el tiempo en la cultura, o sea, que los chicos que llevan mayor tiempo alcanzan mejores calificaciones, aunque disminuye la confianza en sus posibilidades, es decir, su percepción de autoeficacia.

Correlaciones de las variables

Inicialmente vamos a presentar y a comentar algunas de las correlaciones obtenidas entre **el estatus académico y la autoeficacia** académica **percibida**. Para estas relaciones hemos tomado toda la muestra, tanto nativos como los de origen inmigrantes.

| Autoeficacia (Items) | Estatus (items) | Correlación (r) |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------|
| A mayor confianza para superar la asignatura (VAR 26) | Mayor confianza en superar las asignaturas más difíciles (VAR 5) | r =0,477 p=0,01 |
| | Mayor número de sobresalientes (VAR 2) | r =0,407 p=0,01 |
| A mayor confianza en entender las explicaciones del profesor (VAR 27) | | r =0,404 p=0,01 |
| A mayor confianza en sus propias fuerzas para sacar el curso. (VAR 28) | | r =0,425 p=0,01 |
| A mayor seguridad de tener buen rendimiento académico. (VAR 31) | | r =0,531 p=0,01 |
| A mayor sentimiento de hacer bien los exámenes (VAR 32) | | r =0,483 p=0,01 |
| Mayor deseo o seguridad de ir a la Universidad (VAR 34) | | r =0,483 p=0,01 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Mayor sentimiento de ser capaz de obtener buenas notas (VAR 31) | | r =0,531 p=0,01 |
| | Tener más probalidades de buenas calificaciones.(VAR 3) | r =0,407 p=0,01 |
| | Menor número de suspensos en la última evaluación(VAR 7) | r =0,523 p=0,01 |
| | Mayor imagen de ser buen estudiante en su grupo (VAR 12) | r =0,567 p=0,01 |
| | Mayor expectativa de mejor calificación en la asignaturas difícil .(VAR 5). | r =0,437 p=0,01 |
| Mayor sentimiento de hacer bien los exámenes (VAR 32) | Mayor expectativa de mejor calificación en la asignaturas difícil . (VAR 5) | r =0,453 p=0,01 |
| A mayor confianza de entender las explicaciones del profesor (VAR 27) | Mayor fama de ser buen estudiante en su grupo (VAR 12) | r =0,463 p=0,01 |
| | Mayor confianza de poder comprender las asignaturas más difícil(VAR 11) | r =0,444 p=0,01 |
| Mayor confianza de la familia en sus capacidades e inteligencia (VAR 36) | Mayor fama de ser buen estudiante. (VAR 12) | r =0,408 p=0,01 |

Para el cálculo de las correlaciones entre **Identidad cultural y Estatus Académico** vamos a considerar la población de inmigrantes y de españoles de origen inmigrante. Hemos seleccionado los items que discriminan más el sentimiento de identidad cultural entre los estudiantes.

| Identidad cultural (Items) | Estatus (items) | Correlación (r) |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| A mayor sentimiento de ser español (VAR 19) | Mayor optimismo a superar las asignaturas difíciles (VAR. 5) | r = 0,169 p=0,001 |
| | En comparación con los demás del grupo se encuentra en los mejores (VAR 6) | r = 0,109 p=0,001 |
| | En la última evaluación tiene menos suspensos (VAR 7) | r = 0,158 p=0,001 |
| A mayor sentimiento de estar encantado de ser de España (VAR 20) | Mayor número de sobresalientes (VAR 2) | r = 0,118 p=0,001 |
| | Mayor seguridad de superar las asignaturas más difíciles(VAR 4) | r = 0,125 p=0,001 |
| | El estudiante se sitúa entre los mejores de su grupo.(VAR 6) | r = 0,120 p=0,001 |
| | El estudiante presenta menos suspenso en la última evaluación(VAR 7) | r = 0,227 p=0,001 |
| | Mayor participación en las discusiones en clase (VAR 9) | r = 0,118 p=0,005 |

| | | |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| | Posición ante los compañeros de clase de ser buen estudiante(VAR 12) | $r = 0,126$ $p=0,001$ |
| A mayor sentimiento de ser Feliz por vivir en España (VAR 21) | Mayor posición en el grupo de estar entre los de mejores calificaciones (VAR 2) | $r = 0,147$ $p=0,001$ |
| | Mayor expectativa de tener mejor calificación en la asignatura más difícil(VAR 5) | $r = 0,198$ $p=0,001$ |
| | Mayor posición entre los mejores del grupo en su clase(VAR 6) | $r = 0,193$ $p=0,001$ |
| | Menor número de suspensos en la última evaluación (VAR 7) | $r = 0,177$ $p=0,001$ |
| | Tiene buena fama de ser buen estudiante. (VAR 12) | $r = 0,205$ $p=0,001$ |
| A mayor sentimiento de sentirse querido en España. (VAR 24) | Mayor seguridad de superar las asignaturas difíciles.(VAR 5) | $r = 0,176$ $p=0,001$ |
| | Posición en clases entre los mejores,(VAR 6) | $r = 0,181$ $p=0,001$ |
| | Menor número de suspensos(VAR 7) | $r = 0,188$ $p=0,001$ |
| | Participación en las discusiones de clases(VAR 9) | $r = 0,283$ $p=0,001$ |
| | Entre los compañeros y profesores tiene fama de ser buen estudiante (VAR. 12) | $r = 0,184$ $p=0,001$ |

En el cuadro siguiente se incluyen la correlaciones halladas significativas entre **identidad cultural y autoeficacia**. Los demás ítems no correlacionan con autoeficacia.

| Identidad cultural (Items) | Autoeficacia | Correlación (r) |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| A mayor sentimiento de ser español (VAR 19) | Mayor confianza de la familia en su inteligencia (VAR 36) | r = 0,140 p=0,001 |
| A mayor sentirse encantado por ser de España (VAR 20) | Se siente con la capacidad de superar las dificultades del curso. (VAR26) | r = 0,120 p=0,005 |
| | Mayor confianza para comprender las explicaciones del profesor/a (VAR 27) | r = 0,138 p=0,001 |
| | Mayor confianza en que en su rendimiento escolar tendrá buenas notas (VAR31) | r = 0,129 p=0,001 |
| | Mayor convencimiento de poder hacer bien los exámenes del curso (VAR 32) | r = 0,109 p=0,001 |
| | Mayor confianza de su familia en su inteligencia. (VAR 36) | r = 0,119 p=0,005 |
| A mayor sentimiento de ser feliz de vivir en España (VAR 21) | | r = 0,218 p=0,001 |
| A mayor sentimiento de sentirse querido en este país (VAR 24) | Mayor creencia de tener la capacidad suficiente para salir de las dificultades que puede tener en sus clases(VAR 26) | r = 0,171 p=0,001 |
| | Comprender todo lo que explica el profesor/a (VAR 27) | r = 0,187 p=0,001 |
| | Confiar en sí mismo para sacar el curso (VAR 28) | r = 0,111 p=0,001 |
| | Preparado para resolver sus problemas (VAR 29) | r = 0,157 p=0,001 |
| | Mayor confianza de tener mejor rendimiento escolar(VAR 31) | r = 0,196 p=0,001 |
| | Mayor convencimiento de poder hacer bien los exámenes (VAR 32) | r = 0,190 p=0,001 |
| | Mayor confianza de la familia en él o ella (VAR 36) | r = 0,276 ¹⁸ p=0,001 |
| | Mayor sentimiento de orgullo hacia su familia (VAR 37) | r = 0,285 p=0,001 |

¹⁸ Si observamos tanto el ítem 36 como el 37 del instrumento de “Autoeficacia”, en relación a esta variable 24 de identidad, se observa que presentan las correlaciones más altas de esta matriz. Son indicadores de la relación de ser considerado en la familia y el sentimiento de sentirse querido en España.

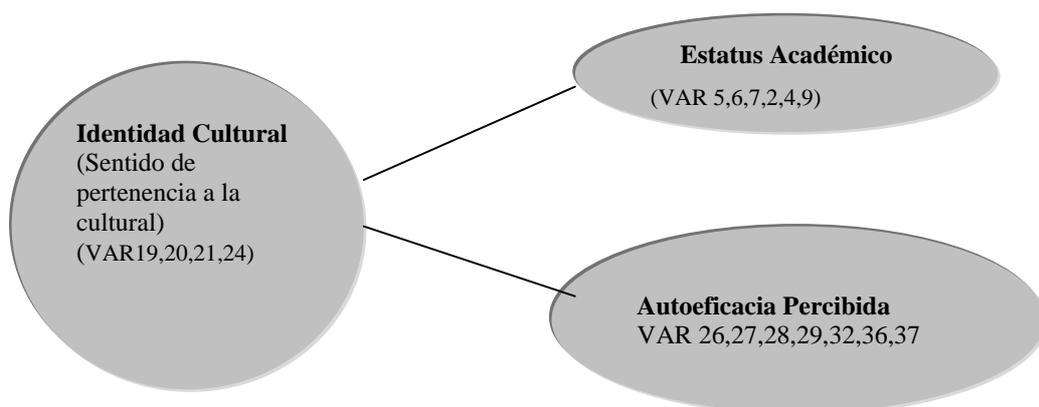
En el cuadro siguiente resumimos la correlaciones calculadas entre la **percepción del clima familiar y del clima del aula**, en la población de inmigrantes o españoles de origen inmigrante. En general se observa que son un poco más bajas que las relacionadas con status y autoeficacia.

| Clima Familiar | Clima del aula | Correlación (r) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| A mayor unión en la familia (VAR 38) | Menos sentirse en las nubes en el instituto (Implicación en el aula) (VAR56) | r = - 0,171 p=0,001 |
| A mayor apoyo en la familia (VAR 39) | | r = - 0,212 p=0,001 |
| A mayor sentido de expresión en casa(VAR40) | | r = - 0,246 p=0,001 |
| A mayor expresión de las opiniones de manera frecuente y espontánea(VAR 41) | | r = - 0,242 p=0,001 |
| A menor pleitos en la familia (VAR 42) | | r = 0,240 p=0,001 |
| A mayor manifestación de unión en la familia para enfrentar los problemas(VAR 43) | | r = - 0,230 p=0,001 |
| A mayor respeto a la privacidad de cada uno(VAR 44) | | r = - 0,178 p=0,001 |
| A mayor relación en la familia (cohesión, expresividad, conflicto) VAR 38 VAR 39 VAR40 VAR 41 VAR 43 VAR 44 | Mayor percepción de afiliación en su clase (VAR 57) | r = 0,211 p=0,001 |
| | | r = 0,318 p=0,001 |
| | | r = 0,344 p=0,001 |
| | | r = 0,319 p=0,001 |
| | | r = 0,229 p=0,001 |
| | | r = 0,306 p=0,001 |
| | | r = 0,155 p=0,001; r = 0,242 p=0,001 |
| A mayor Relación en la familia (cohesión (VAR 38; VAR 39) | Mayor percepción de sentirse escuchados por sus profesores (VAR 58) | r = 0,211 r = 0,211 |
| Expresión (VAR 40; VAR 41) | | r = 0,114 p=0,005; r = 0,256 p=0,001 |
| Conflicto en la familia VAR 42; VAR 43 | | r = 0,221 p=0,001 |
| Ayuda VAR 44 | | |

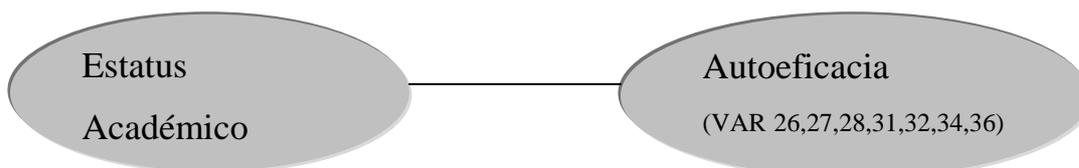
| Clima familiar | Clima del aula | Correlación (r) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A mayor relación en la familia VAR39,VAR 40, VAR 41 | Menor miedo a opinar en clases (VAR60) | Correlacionan negativamente Sus puntuaciones son respectivamente; -,115; -,137; -,236 con p= 0,005 las dos primeras y p=0,001 la última |
| A mayor relación en la familia(expresividad, cohesión, y conflicto; (VAR38,VAR39,VAR40,VAR41, VAR43,VAR44) | Mayor sentido de AUTOREALIZACIÓN (tarea y competitividad) (VAR62; VAR 63; VAR 61) | Correlacionan positivamente Con puntuaciones desde r=,209 hasta r=,268. |
| A mayor relación en la familia (VAR38,VAR39,VAR40,VAR41, VAR43,VAR44) | Mayor sentido de estabilidad (control, claridad) VAR65; VAR66 | Correlaciones entre r =,231 hasta r=,318 p=0,001 |

A partir de las correlaciones expuestas y basándonos en los presupuestos teóricos correspondientes, nos disponemos a comenzar la especificación de los modelos estructurales, que llevarán a la red nomológica que hipotetizamos como red explicativa que integra las relaciones entre las variables estudiadas.

En una primera aproximación, estas correlaciones nos plantean que en la población de inmigrantes, la identidad cultural se relaciona con la autoeficacia y el estatus académico.

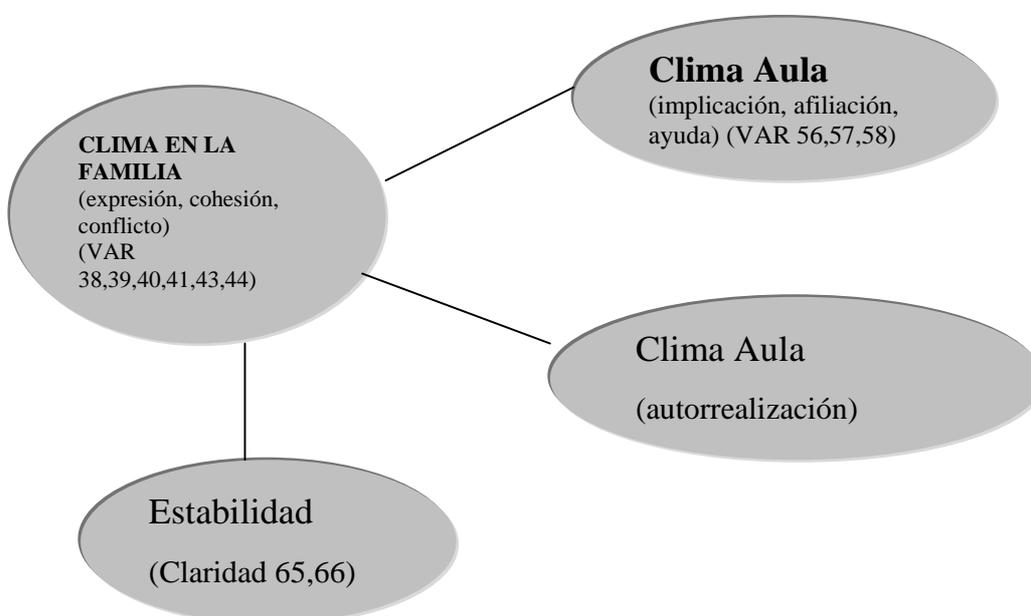


Por otro lado, el estatus académico y las creencias de autoeficacia percibida, también a nivel académico, también se relacionan, lo que puede quedar expresado de la siguiente forma.



La percepción del clima de la familia, sobre todo en los referente a la dimensión "relaciones en la familia", se relaciona con tres dimensiones y cinco factores del clima del aula.

El diagrama que representa esta relación podría ser:

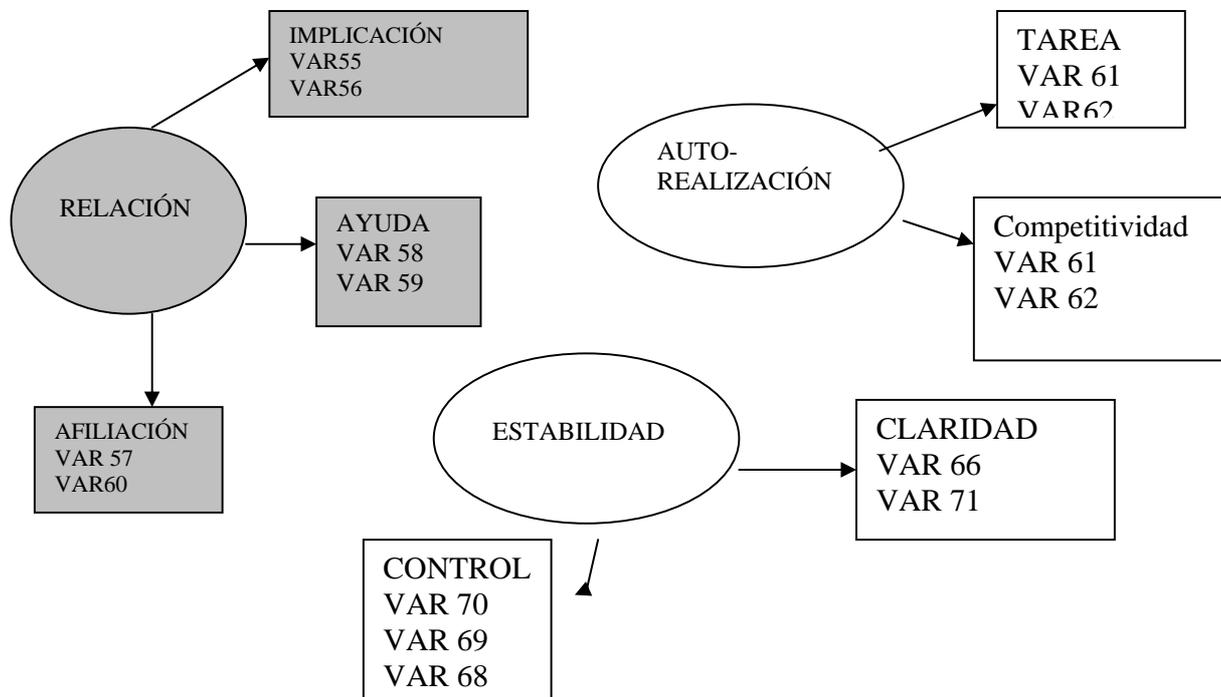


De acuerdo a nuestra propuesta teórica que postulaba una correlación entre el clima familiar y el clima del aula, se constata con datos procedentes esta muestra de inmigrantes, que las variables están asociadas.

Para la definición de los modelos de medida, nos hemos ayudado de análisis factoriales exploratorios.

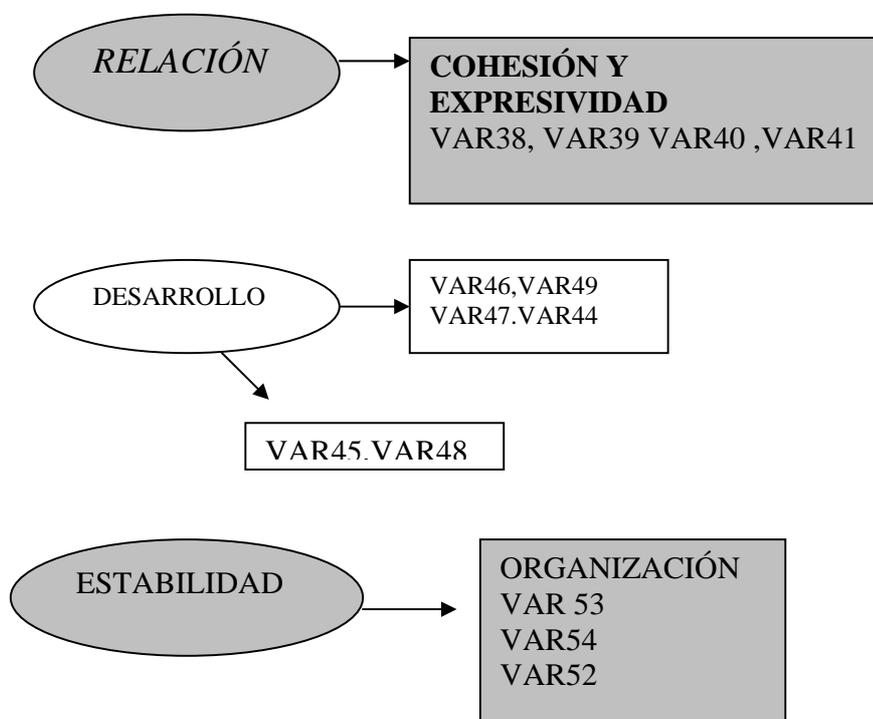
Así, encontramos que, en la población de inmigrantes, sólo tiene un peso importante la dimensión relacional dentro de la definición del clima familiar, por lo que resulta ser unidimensional, y emergen tres dimensiones constitutivas del clima en el aula, hay que señalar que no todos los indicadores son igualmente relevantes.

En los gráficos siguientes se resumen los principales hallazgos, conjugando la teoría y los resultados estadísticos. Se obtiene que, para CLIMA DEL AULA, a partir del modelo teórico de Moos y de los indicadores más relevantes surgidos del análisis factorial exploratorio, la dimensión mejor representada es la de "Relaciones".



El factor *implicación* a partir de las variables 55 y 56 explican el modelo en un 71% , *la afiliación* con las variables 57 y 60 lo explican en un 55% y la variable *ayuda* con las variables 58 y 59 en un 59%.

EI CLIMA FAMILIAR a partir de la teoría Moos y a partir de nuestro análisis factorial exploratorios quedaría definido por los indicadores:



Asumimos la dimensión *relación* como de mayor peso sobre las demás dimensiones, ya que en nuestro análisis factorial exploratorio explica el modelo en un 60% de la varianza total, con una alpha de ,82.

En nuestro análisis exploratorio la dimensión *estabilidad*, con el indicador organización en la familia las variables son explicadas en un 58% con una alpha de .94

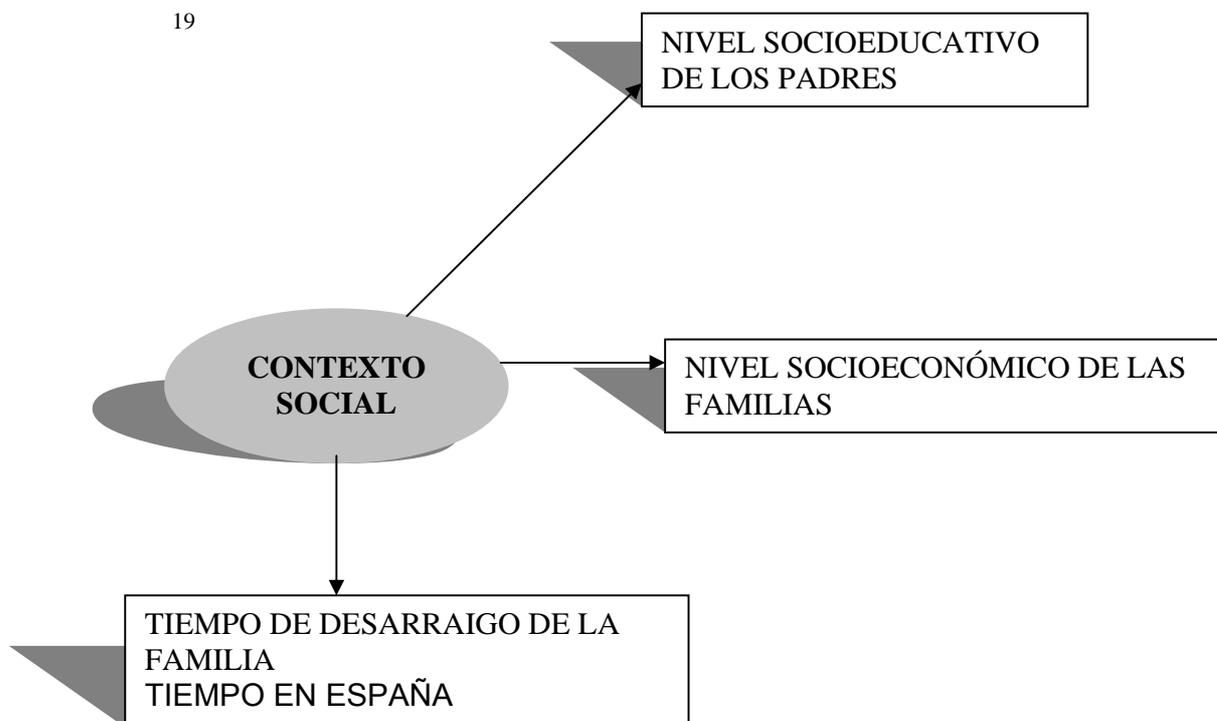
44

En cuanto a la variables del **Contexto Social** de los estudiantes inmigrantes los resultados encontrados se resumen en los gráficos siguientes:

Para nuestra propuesta de intervención es clave el contexto de los estudiantes inmigrantes considerando sobre todo el tiempo de estancia en España, el tiempo de desarraigo de las familias creando necesariamente un proceso de reaprendizaje afectivo entre los padres-madres e hijos/as las condiciones socioeconómicas y socioeducativas.

Podemos representarlo de la siguiente forma:

19



Estos indicadores son fundamentales en el desarrollo social de las familias inmigrantes. Sin embargo, no vamos a considerar estas variables como variables erógenas en la propuesta de modelo teórico, porque entendemos que es mejor su consideración como variables de clasificación. Sí serán cuestiones clave sin embargo en

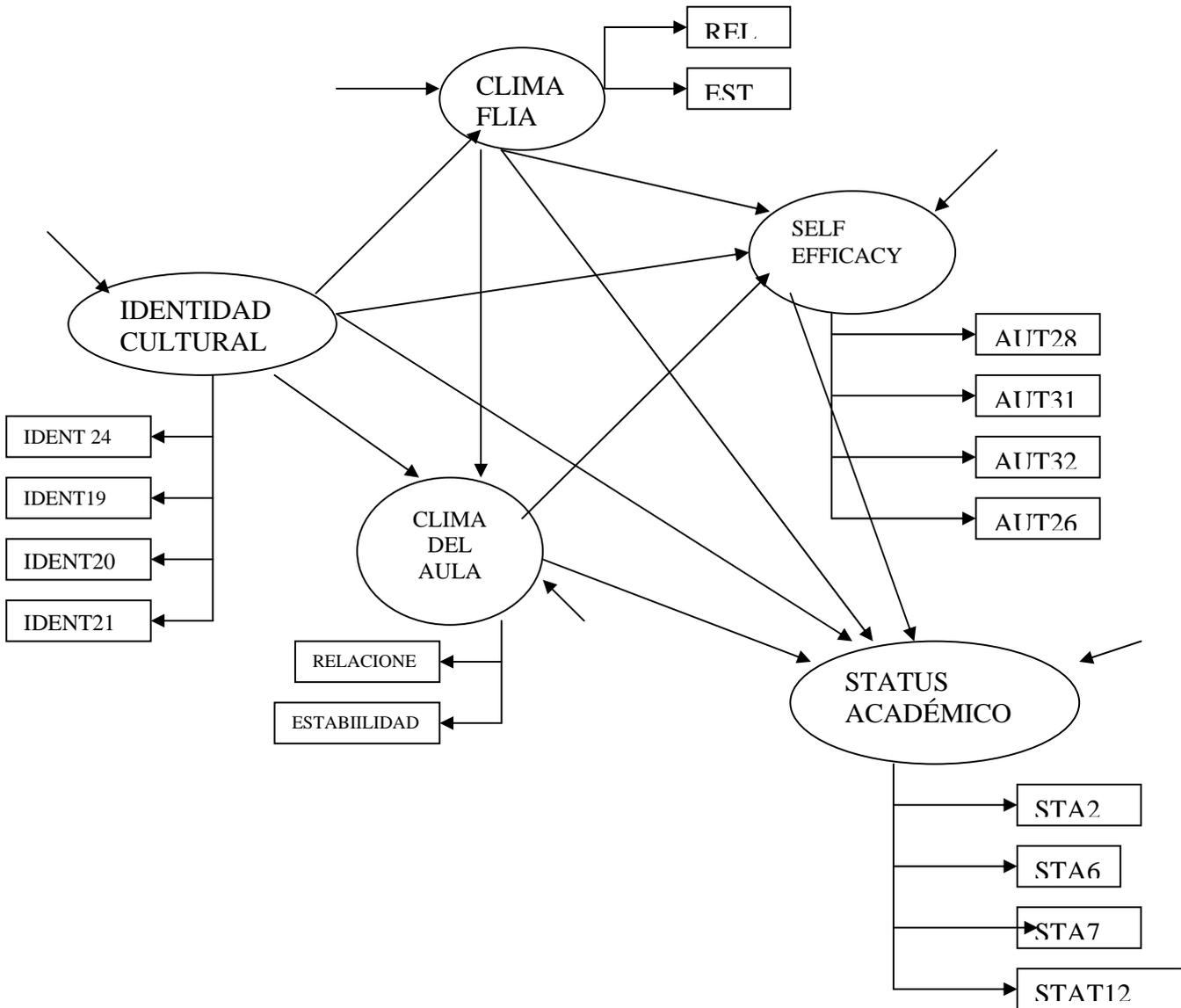
246

¹⁹ A partir de las variables de contextos desarrolladas en el capítulo primero

la propuesta de intervención intercultural.

Para nuestra propuesta de modelo hemos considerado la unidimensionalidad tanto a nivel de la identidad cultural (Ident18, Ident 19, Ident20, Ident21 e ident24), autoeficacia (Aut26, Aut28, Aut31, Aut32) y estatus académico (Stat2, Stat7, Stat6, Stat12), ya que estas variables son explicadas muy objetivamente por estos indicadores, para los fines que nos hemos propuesto.

Especificación del modelo causal clima social y autoeficacia percibida



Objetivos

El objetivo de esta propuesta es especificar el modelo causal, que establece las relaciones directas e indirectas entre las variables que influyen en la autoeficacia y finalmente en el producto del aprendizaje que es el rendimiento académico, medido como estatus.

Es una modelo recursivo porque toma en cuenta todas las relaciones posibles, teniendo como única variable exógena el sentimiento de identidad (propuesta como variable Input), dos variables de proceso que serían el clima tanto del aula como familiar y las variables productos (output) que son la autoeficacia y el estatus académico.

Hipótesis

1. Existe un efecto significativo del sentimiento de identidad sobre variable estatus académico.
2. Existe un efecto significativo del clima familiar en el aprovechamiento académico.
3. Existe un efecto significativo del clima del aula sobre el estatus académico.
4. Existe un efecto significativo de autoeficacia sobre estatus académico.
5. Existe un efecto significativo de la variable identidad sobre autoeficacia percibida.
6. Existe un efecto significativo de la variable clima familiar sobre la percepción de autoeficacia percibida.
7. Existe un efecto significativo del clima del aula sobre la autoeficacia percibida.
8. Existe un efecto significativo de la identidad cultural sobre el clima del aula.
9. Existe un efecto significativo del clima familiar sobre el clima del aula.
10. Existe un efecto significativo de la identidad cultural sobre el clima familiar.

Discusión a partir de los resultados.

El tema tratado es de gran complejidad, por lo que las variables implicadas en el estudio son numerosas y los resultados empíricos muy amplios y podrían llegar a serlo todavía más. Sabiendo que no podemos abarcar todas las dimensiones del problema de investigación, a partir de los enunciados teóricos expuestos y los principales hallazgos empíricos, nos atrevemos a presentar las siguientes reflexiones.

- Existe poca diferencia entre los estudiantes inmigrantes y españoles en relación a la percepción de su autoeficacia: aunque en las medias se encuentran un punto por encima de la población inmigrante no resultan significativas. A mayor esfuerzo mayor nivel de autoeficacia personal, (Schunck y Zimmerman, 1994), los estudiantes inmigrantes expresan que hacen un gran esfuerzo por realizar sus tareas pero no se relaciona con los resultados, tendríamos que analizar otros factores, tales como la influencia del clima del aula o el tiempo en España que, cuando no es todavía suficiente, dificulta la comprensión de las explicaciones de los profesores.
- Las experiencias de dominio, la experiencia de haber logrado algo y de que puedo intentarlo y lo sabré hacer bien, el sentimiento de ser capaz son importantes en la definición de la autoeficacia académica (Bandura, 1995) Pues bien, en la población de inmigrantes, el sentimiento de no sentirse capaces de sacar el curso o de obtener buenas notas, va creando una percepción de fracaso a largo plazo. Lo podemos evidenciar cuando notamos que a mayor tiempo en España, más baja el sentimiento de autoeficacia o la creencia de sentirse capaz de poder asistir a la universidad.
- En relación a las experiencias vicarias, el impacto del modelado sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente influida por la similitud percibida con los modelos: a mayor similitud asumida, más persuasivos pueden ser los éxitos y los fracasos experimentados por los otros que nos sirven de

modelo. En este momento la no intervención de profesores de las culturas originales de los estudiantes en los centros educativos dificulta esta relación de modelado, ya que a mayor similitud asumida, más persuasivos son los éxitos y los fracasos. Esta realidad afecta tanto a los inmigrantes como a la población de autóctonos, para quienes la única imagen de los inmigrantes es la de la trabajadora doméstica que posiblemente trabaja en sus casas. El nivel cultural de un profesor procedente de los mismos países que los compañeros de clase inmigrantes podría romper el estereotipo de inmigrante igual a ignorante. Sirva como anécdota que, en uno de los centros públicos de nuestra muestra donde existe mayor población de inmigrantes, encontramos, durante la aplicación de la encuesta, que sólo había cinco niños españoles en un primero de la E.S.O.. Pregunté a una chica que estaba entre estos cinco cómo se sentía y me dijo que “discriminada”, lo cual me hizo sonreír, porque es la misma sensación que pueden experimentar los chavales inmigrantes en, por ejemplo, un centro concertado, donde la mayoría son chicos y chicas españoles.

- El éxito entre iguales aumenta las creencias de que él también posee las capacidades necesarias para dominar situaciones y alcanzar objetivos comparables (Bandura 1986, Schunk 1987). Para lograr esto es necesario poder fomentar en las aulas mayor participación en grupos de trabajo, un aprendizaje cooperativo y un mayor sentido de liderazgo en los estudiantes. Con la sensación expresada por los estudiantes inmigrantes, en su percepción de clima del aula, cuando dicen sentirse en las nubes o desear que se acabe la clase o sentirse nervioso en las clases hay que considerar que son factores que dificultan las situaciones del aprendizaje.

- A nivel de persuasión social identificamos poco desarrollo del feedback en el sistema educativo. Recordemos que en la medida en que los empujes persuasivos influyen en las creencias de autoeficacia, conducen a que las personas se esfuercen todo lo necesario para alcanzar el éxito y llegar a

desarrollar destrezas, lo que a su vez refuerza la sensación de eficacia personal. El feedback sincero, es el mejor instrumento o técnica para el desarrollo de la creencia de eficacia a través de la persuasión verbal, (Schunk, 1987).

- Pensamos que el considerar sólo la edad de los chicos y chicas inmigrantes, en el momento de la escolarización y no aplicar un programa de nivelación personalizado al estudiante, provoca la sensación de incapacidad o fracaso, y el sentimiento expresado por los estudiantes, durante la experiencia de los grupos focus, de que los profesores pasan de ellos. Esto amerita una atención especial que posiblemente puede venir de la mano de programas especializados o institutos de nivelación.

- En relación a los estados físicos, psicológicos y emocionales como otras fuentes de formación de las creencias que llevan a la autoeficacia: los estados de ánimo positivos fomentan la autoeficacia percibida, el estado de ánimo negativo la reduce (Kavanagh & Bower, 1985). En relación a nuestro estudio en el componente emocional, comparando los tipos de estudiantes donde la población española era parte del grupo, encontramos diferencias significativas en relación a sentirse triste y solos muchas veces en los grupos de estudiantes de menos de un año. El modo de alterar las creencias de eficacia positiva consiste en favorecer el estado físico positivo, reducir la ansiedad y las tendencias emocionales negativas y corregir las falsas interpretaciones que cada uno hace de sus estados orgánicos.

- Los estados fisiológicos tales como ansiedad, estrés y fatiga ejercen influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento de latido cardíaco, sudoraciones, se asocian con un desempeño pobre o una sensación de incompetencia o de posible fracaso (Le Doux, 1999, Goleman, 1996). En la adolescencia se expresa además en la autoimagen y autoconcepto de los estudiantes.

Identificamos algunas relaciones significativas entre la percepción del color y la apariencia física y creencias de eficacia. También con el mayor número de suspensos. Estas son líneas de investigación para seguir profundizando, como comentaremos más adelante.

- Las creencias de autoeficacia regulan los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. En la pregunta sobre sentirse queridos por sus maestros, la respuesta es más negativa en las escuelas públicas que en las concertadas y aumenta considerablemente en su media hacia nunca en los estudiantes que tienen más tiempo en España. Nos llama la atención que los estudiantes españoles también expresan sentirse menos queridos por sus maestros. En ambos grupos de estudiantes esta sensación de poco afecto por parte de sus maestro se genera a partir del segundo año de instituto.
- A nivel cognitivo el mantenerse orientado en la tarea requiere una fuerte sensación de eficacia cuando se presentan demandas situacionales que presionan o fracasos y reveses que tienen importantes repercusiones personales y sociales. En los resultados del clima del aula, la variable tarea fue una de las que presentaban mayor relación y diferencia según los tipos de estudiantes. Lo explicamos a partir de que el desconocimiento por parte de los estudiantes del sistema de enseñanza español, genera cierta dificultad, a la hora de insertarse en el sistema, a todo esto tendríamos que relacionar esta dificultad con las condiciones materiales de los distintos contextos familiares.
- Cuando las personas se enfrentan a la tarea de manejar demandas ambientales difíciles bajo circunstancias exigentes, aquellas personas que cuentan con un sentido de eficacia baja empiezan a comportarse de forma cada vez más errática en su pensamiento analítico, reducen sus aspiraciones y se deteriora la calidad de su ejecución. (Wood & Bandura, 1989) por el contrario aquellas personas que mantienen su sentido de eficacia firme se establecen metas retadoras y usan un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de la

ejecución. A mayor tiempo en España los números de suspensos disminuyen pero las calificaciones no alcanzan números suficientes de sobresalientes y se quedan básicamente en aprobados, no es el caso de los españoles que mantienen mucho menos número de suspensos. Pero tampoco obtienen las mejores calificaciones los españoles de origen inmigrante: mantienen una media por encima de los que han llegado recientemente, pero por debajo de los españoles nativos. Sorprende que también se repite entre los estudiantes de más de cinco años. Estas diferencias son más marcadas en los segundo y tercero de la E.S.O.

- Es importante destacar que en nuestro estudio la variable autoeficacia es más compleja de medir por tratarse de una facultad que está en formación, ya que los sistemas de creencias son elaborados interiormente a partir de las experiencias concretas a través de los episodios de la vida. Pero en relación a nuestra población, de inmigrantes, nos planteamos que si las condiciones no son favorables, las experiencias cognitivas y afectivas serán adversas en la constitución de adultos. Recordemos que a mayor sensación de eficacia, mayor es el éxito para enfrentar situaciones problemáticas que generan estrés.
- Queremos destacar la importancia del apoyo social como reductor de la vulnerabilidad al estrés, a la depresión y a la enfermedad física. La baja sensación de eficacia para desarrollar relaciones satisfactorias y colaboradoras contribuyen a la depresión directamente y restringiendo el desarrollo de apoyos sociales (Holahan & Holahan, 1987). El sentimiento de tristeza y soledad que manifiestan los estudiantes de menos de un año llegados a España, puede generar esas relaciones de aislamiento y poca integración en el sistema y clima del aula, provocando a la vez, percepciones de poca capacidad intelectual o de integración de los estudiantes en las opiniones de los docentes. La baja sensación de eficacia social para desarrollar relaciones que aporten satisfacción a la propia vida es la realidad de la inmigración. Esta sensación es

muy alta, sobre todo si se conocen pocos referentes culturales y si se ha inmigrado con pocas redes familiares. Nos lo refleja el hecho que las variables socio recreativas y socioculturales son variables de clima familiar que discriminan entre las poblaciones de niños y niñas inmigrantes y españoles, dado el poco aprovechamiento de las posibilidades culturales que ofrece Madrid. Hay pocas salidas a museos al teatro... posiblemente por una razón económica otra de tiempo pero fundamentalmente por miedo a entrar en ese mundo por la baja sensación de eficacia social. Se prefiere el bar, la discoteca, o los parques donde se van a encontrar con los conciudadanos. Es una forma de recrear su propia cultura, por desconocimiento de la autóctona. En este sentido recordemos que la variable tiempo de estadía en España influye prácticamente en todas las variables asociadas a nuestro estudio y discrimina entre los tipos de estudiantes. Las relaciones de apoyo pueden fomentar la eficacia personal para reducir la vulnerabilidad a la depresión (Cutrona & Troutman, 1986). No hemos estudiado los trastornos físicos o psiquiátricos en las familias de inmigrantes: esto sería otra posible prospectiva de investigación en un área más sanitaria que pedagógica, ya que el estado de ánimo depresivo reduce la creencia en la eficacia personal en un ciclo autodesmoralizante que puede llevar a la enfermedad. Piénsese, por ejemplo, en el impacto que puede suponer el no lograr las expectativas que han impulsado la inmigración.

- Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas que deben ser evitadas. De cara al futuro de la vida adulta de los estudiantes, el hecho de fomentar sentimientos de eficacia personal, podrá contribuir a un mayor desarrollo social y de capital humano de los ciudadanos y ciudadanas que integran esta sociedad.
- Las creencias de autoeficacia son el producto de un complejo proceso de autopersuasión derivado del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitida, activa, vicaria, social y fisiológica.

- A nivel cultural existen diferencias entre los sistemas de valores, siendo éstos una de las más importantes fuentes de diferencias culturales: lo colectivo y lo individual, la distancia de poder, la incertidumbre, la masculinidad. En los resultados encontramos diferencias significativas en la variable religioso-moral. Se trata de aspectos fundamentales que marcan las diferencias culturales entre los inmigrantes y los españoles. Esta sería otra línea de investigación a profundizar, que incluiremos en el apartado de prospectiva.
- Hasta qué punto el modelo educativo de la cultura española no choca, incluso frontalmente a veces, con el modelo cultural de los países del sur, especialmente los de Latinoamérica, en aspectos tan importantes como son la concepción de la escuela, el rol familiar, la gran distancia del poder, la evitación de la certidumbre (modelo de Hofstede, 1989). El encuentro entre estos dos mundos establece diferencias reales a nivel cultural y de concepción de valores ante la concepción del mundo.
- De acuerdo a la teoría de Bandura (1991), los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participaran con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquéllos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. A mayor autoeficacia mayor rendimiento académico. En nuestras correlaciones evidenciamos esta teoría, ya que los estudiantes con nivel de autoeficacia alta presentan mejor status académico, tanto españoles como inmigrantes. El aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la autoeficacia a través de mecanismos cognitivos y motivacionales (Schunk, 1981).
- Los niños autoeficaces tienden a ser más persistentes que los ineficaces, es importante resaltar que cuanto más minada está la autoeficacia por el fracaso vicario, más rápidamente abandonaban la tarea ante las dificultades.

- Un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas.

- Finalmente el aprovechamiento en clases dependerá de las características de la naturaleza humana, de las características de la escuela, de la motivación para aprender y de las herramientas utilizadas por el maestro.

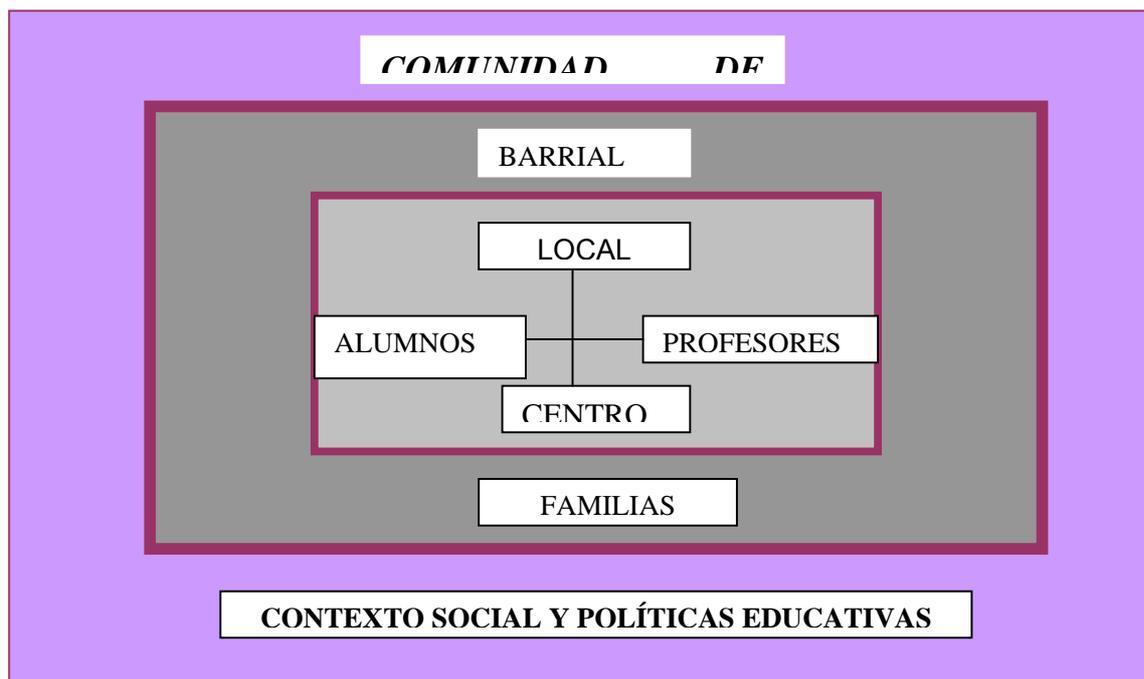
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de lo expuesto en las relaciones cuantitativas del estudio empírico y la parte referente a las discusiones del tema, y nuestra propuesta hipotética del modelo explicativo de las relaciones entre las variables de clima social autoeficacia, estatus académico y sus efectos directos por el sentido de pertenencia a la cultura de acogida queremos desarrollar una propuesta de intervención intercultural para reducir el posible desarrollo de bajas percepciones de autoeficacia y con ella bajo estatus académico, pero sobre todo el desarrollo de un clima intercultural en la cultura organizativa de la escuela.

Nuestra propuesta propone cuatro líneas de acción fundamentales en tres escenarios (el centro como espacio local, el barrio, la comunidad de Madrid).

Para desarrollar este programa de intervención, siendo coherentes con nuestros resultados, nos proponemos un propósito fundamental que es: *el desarrollo del ser humano hacia su eficacia personal, para un mejor sentido de responsabilidad ciudadana a partir de climas y microclimas que mejoren la calidad educativa, familiar y desarrollo social, desde unas políticas educativas que promueven la construcción de una nueva ciudadanía desde la interculturalidad.*

Nuestra población meta es la secundaria obligatoria.



En lo **local**: se expresa la realidad más cotidiana de los estudiantes. El centro representa a su interior un proceso reproductor y creador de cultura, filosofía de vida y prácticas concretas de convivencia y valores. Hay estudios que han demostrado que una buena gestión del centro produce mejora significativa en la calidad educativa. Representa la comunidad educativa.

Lo local se desarrolla, en su máxima expresión, dentro del aula y son los alumnos y profesores quienes representan los pilares de la educación formal, es en el aula donde se construyen, chocan y se promueven los valores de los ciudadanos y ciudadanas, finalmente es en este espacio físico desde donde el proceso educativo tiene sus efectos y sus dos actores principales son estudiantes y docentes, mediados por contenidos, pensum, currículo.

Lo barrial: El centro educativo está insertado en un espacio concreto, el barrio, desde este punto, las familias son la clave del desarrollo de las convivencias sociales y encuentros de vecinos, cada vez más multiculturales.

Las políticas de inscripción en los centros educativos plantean como punto número uno la cercanía al mismo. Por tanto, salvo algunas excepciones, los chicos y chicas no sólo son compañeros del instituto. Es en este espacio donde se cultivan las relaciones entre iguales que fomentan la amistad de toda la vida. Son vecinos. Sus padres y madres cohabitan en la misma realidad social, van al mismo lugar de compras, la misma farmacia, el mercadillo, el bar y coinciden en el mismo transporte. Es en el barrio donde también se expresan los elementos de tolerancia, solidaridad, convivencia e interculturalidad. Con esto queremos señalar que el instituto está inserto en una realidad en la que él incide más allá de sus muros.

No corresponde al centro directamente el desarrollo social y barrial, sin embargo la mejora de la realidad del entorno tendrá efectos positivos en la calidad del clima del centro y viceversa (como hemos expresado en nuestra teoría del clima social).

Finalmente, el modelo de intervención afecta a la Comunidad de Madrid, en este caso, por las políticas educativas y sociales en este sentido. Resulta complejo cualquier intervención intercultural de las escuelas para la integración de inmigrantes si en su mayoría son inmigrantes escolarizados en los centros públicos donde cada vez quedan menos jóvenes autóctonos, lo que supone un reto a nivel de política educativa en la comunidad.

En nuestros resultados se evidencian que existen diferencias significativas con relación al estatus académico según tipo de estudiantes, en los primeros años de instituto, pero pudimos constatar que estos resultados están influenciados por variables tales como el sentido de pertenencia a la cultura de acogida y el tiempo de estancia en España. La relación de tiempo en el sistema educativo, influye en los resultados positivos de estatus académico. Consideramos que programas de intervención, tomando en cuenta estas situaciones, podrían mejorar el aprovechamiento académico. La baja calidad podría estar más influenciada por otros factores tales como: políticas sociales de recursos económicos, motivación de los

docentes para trabajar en estos contextos y pocos programas de integración intercultural en los centros educativos que respondan a esta nueva realidad cultural.

Existen otras variables sociales que tendrían que ser tomadas en cuenta por las políticas generales, tales como el hacinamiento de los estudiantes, en algunos casos 16 personas en un mismo piso, limitando la posibilidad de espacio físico para realizar tareas, intimidad familiar y comunicación eficaz entre los miembros de una familia, ya que conviven con desconocidos habitando en un solo cuarto hasta cinco miembros de una familia. El otro elemento tiene que ver con las políticas migratorias, la posibilidad de documentación y el arraigo de las familias para acortar esa media de cinco y hasta diez años de los padres-madres sin ver a sus hijos. Y no se puede olvidar el asunto de la formación profesional y técnica destinada a jóvenes, adultos y a mujeres de manera que puedan integrarse al mercado laboral en condiciones de más cualificación,. En este sentido el estímulo a la formación cultural básica de los adultos (padres y madres) es importantísima, ya que como pudimos ver en la encuesta, el nivel educativo de los padres y madres, de acuerdo al país de procedencia y los motivos migratorios, en muchos casos no le permite realizar tareas intelectuales de mayores exigencias abstractas. Este elemento a largo plazo afecta a cualquier país desarrollado.

A partir de lo expuesto presentamos por detalles las formas de intervención para esta propuesta intercultural. Reafirmando que se trata de un proceso de formación hacia una nueva realidad social que se impone en el mundo. Las migraciones no se detendrán y las condiciones sociales de España a nivel demográfico presentan la necesidad de este recurso por lo que es una necesidad el aceptar la concepción de un nuevo ciudadano español.

La propuesta presenta cada nivel de acuerdo con las necesidades y situaciones extraídas de los datos del estudio.

Expresamos a continuación cada uno de los actores en el espacio

local y barrial.

BARRIAL

FAMILIA

- ❑ Las condiciones socioeconómicas
- ❑ Las condiciones socioeducativas
- ❑ Tiempo de desarraigo entre los padres y los hijos (familias que reaprenden).
- ❑ Tipos de familias

Centros

- ❑ Clima del aula
 - Desarrollo de estrategias para la implicación,
 - Ayuda, y afiliación.
- ❑ Desarrollo de sentido de pertenencia al centro.
- ❑ Dificultad de los centros en la escolarización a partir de deficiencias curriculares.
- ❑ Bajo estatus académico en la mayoría de los inmigrantes.
- ❑ Vínculos directos con las familias, integración de estas al sistema escolar.
- ❑ Dificultades de las distintas lenguas, para la integración de las familias (en nuestra muestra la mayoría eran latinoamericanos, pero entendemos que ésta es una dificultad en la realidad multicultural).

LOCAL**Alumnos**

- ❑ Tipo de alumno
- ❑ Tiempo de estadía en España.
- ❑ Sentimiento de identidad y resistencia a la cultura de acogida.
- ❑ Baja percepción de autoeficacia
- ❑ Influencia de su clima familiar.

Profesores

Aunque en nuestro estudio los profesores no fueron evaluados directamente, lo han sido de forma indirecta, a partir del clima del aula y de las reuniones efectuadas a principio del estudio, en el diseño cualitativo.

- ❑ Desconocimiento de las culturas de origen de los inmigrantes.
- ❑ No variación de su sistema de enseñanza, se repite lo mismo que antes de haber tantos inmigrantes en clases.
- ❑ Los textos no involucran una formación inclusiva ni se toma en cuenta la diversidad cultural.
- ❑ En la variable clima del aula, la dimensión de control por parte del profesor, queda influenciada por el estilo de los docentes españoles, diferentes a los estilos de los países de origen de los inmigrantes.
- ❑ Desarrollo de técnicas participativas que fomenten la integración y solidaridad entre la clase. Una variable asociada al clima del aula es el aprendizaje cooperativo.

El modelo de intervención pretende diferenciar lo que es producto de un proceso de adaptación por el desarraigo inicial que conlleva cambiar de país (el traslado afectos, las rupturas familiares) y los problemas de aprendizaje propiamente dicho.

También consideramos que los segundos dependerán de la concepción METODOLOGICA del centro y del maestro.

La primera parte del programa tiene que ver con la **acogida**, identificando variables tales como:

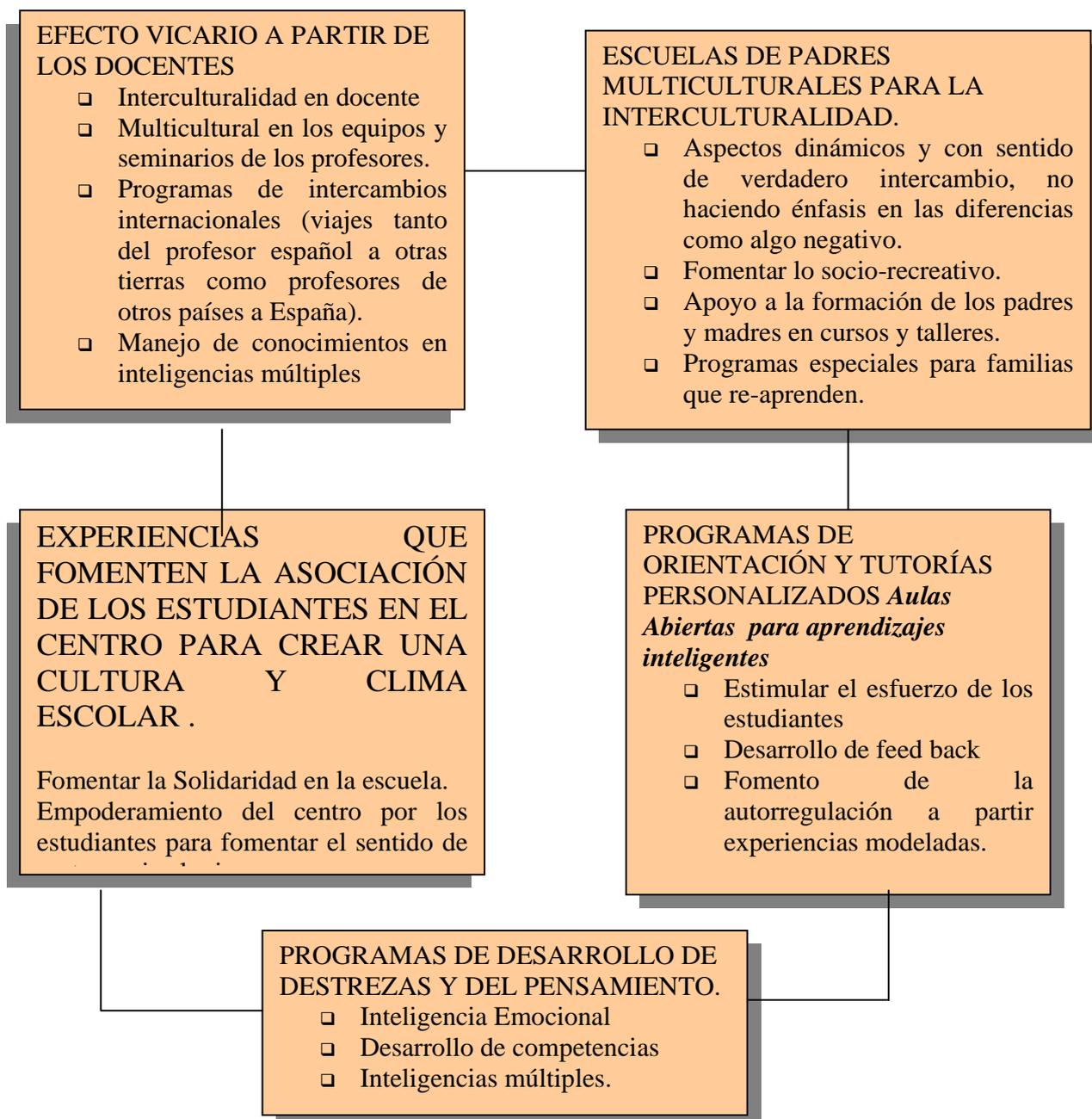
- El tiempo que tiene el estudiante en el país.
- El tiempo que han estado separados los padre-madres del chico.
- Condiciones ambientales (hacinamiento) para estudiar (contexto).
- Nivel académico del chico (no sólo considerar la edad).
- Dominio del idioma tanto por parte del estudiante como por los padres y madres.
- Otras variables socio-familiares importantes para conocer el contexto de entrada del estudiante.

Esta información en este momento permitirá atender los casos de forma individualizada, de manera que se evalúe con elementos

objetivos la condición y realidad del estudiante inmigrante recién llegado al país.

La educación intercultural demanda acciones más amplias a largo plazo y que provocan ruptura con las prácticas docentes desarrolladas hasta el momento en muchos centros. Vamos hacia el desarrollo de competencias docentes que promuevan la nueva ciudadanía y modelos democráticos basados en la inclusión y la solidaridad. En este sentido es de gran importancia una educación en valores y una pedagogía que desarrolle la equidad en el centro.

Desarrollo del MODELO PROPUESTO MIOY (MI OTRO YO)[♦]



[♦] Significa que el **Otro** me define y que es **mi** otra parte de mi **yo**. El sonido tiene una connotación del presente de la persona (mi hoy) por lo que la identidad importante para cada joven hoy.

Objetivos para la intervención MIOY:

1. Estimular un clima de equidad en el centro y las aulas para un desarrollo intercultural.
2. Apoyar la formación docente en el conocimiento de otras culturas para la adaptación metodológica y de pertinencia en sus contenidos.
3. Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes y españoles, a partir de su adaptación al sistema español y su sentido de identidad y pertenencias.

EFFECTOS VICARIOS A PARTIR DE LOS DOCENTES (equipos multiculturales en las escuelas) profesores de apoyo de las nacionalidades de la población extranjera, tanto en dominios de otras lenguas como mediación semántica.

Para la autoeficacia personal, ya que los estudiantes tendrán modelos de inmigrantes, que han superado obstáculos y han logrado éxitos profesionales, por lo que **crea mayor expectativa de logros en estas poblaciones que viven desarraigo cultural.**

Desarrollo Intercultural con Profesores

Fomentar el intercambio con sistemas de los países de orígenes de los estudiantes

Tomar en cuenta materiales de apoyo educativos de otros países para la etapa de adaptación.

Tests psicométricos estandarizados con el sentido semántico de los estudiantes.

Talleres durante el año sobre temáticas tales como

-Realidad del contexto africano y americano, historia y presente de esas culturas y los demás continentes.

-La historia de la inmigración y distintos enfoques.

-Taller creativo de innovación y liderazgo en el aula, aprendizaje cooperativo.

Círculo permanente de estudios con voluntarios sobre temas de educación en los tiempos presentes. Intercambios con educadores de otras culturas, vía Internet, etc.

Viajes e intercambios docentes, por ejemplo, profesores africanos en centros españoles y viceversa, así con otros países.

PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍAS PERSONALIZADOS

Desarrollar programas de acogidas a estudiantes inmigrantes.

Programa de adaptación al cambio de Centro y País.

Actividades con las familias de inmigrantes para el conocimiento de las normas del sistema educativo y en el área socio-recreativa.

Traducción de las normas a los idiomas de los alumnos que no son de lengua castellana.

Tutorías que evalúen sus limitaciones para apoyo personalizado.

Alumnos tutores, “ángeles de la guarda” durante un tiempo preciso (por ejemplo, un estudiante de un grado superior).

PROGRAMAS ESPECIALES PARA DESTREZAS Y COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE:

AULAS ABIERTAS de aprendizajes inteligentes

Aulas después de clases abiertas para estudiantes que quieran reforzar aspectos de lectura rápida, escritura, ortografía, matemáticas e inteligencias múltiples para desarrollar su autoeficacia.

CRITERIOS DE PARTICIPACIÓN DE AULAS ABIERTAS ESPECIALES PARA CASOS ESPECIALES:

Estudiantes inmigrantes con deficiencias en su adaptación al currículo (por deficiencias de su contexto educativo anterior, por problemáticas psicoafectivas, etc.)

Estudiantes de poco tiempo en España (desconocimiento de las normas y cultura escolar y por tanto desubicados en el contexto nuevo).

PASOS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA:

- Evaluación individualizada del estudiante en manejos:
 - Cognitivos desarrollo de competencias
 - Habilidades sociales y actitudes afectivas.
 - Desarrollo emocional.

PLAN PERSONAL DE APRENDIZAJE:

Incorporación al curso: Destrezas necesarias para poder incorporarse al aula para desempeño de otros contenidos del curriculum (tecnología, ciencias, plástica, etc.)

Los participantes estarían en el aula según las necesidades que presenten, dependiendo de su necesidad de compensar y adaptarse a la dinámica de la escuela.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE DESTREZAS EMOCIONALES Y DEL PENSAMIENTO

Promover el desarrollo emocional y adaptación cultural al sistema educativo para el desarrollo de la autoeficacia del estudiante.

Promover la adaptación y apropiación de contenidos y destrezas cognitivas de los estudiantes al currículo de nuestro sistema educativo de forma personalizada.

Valoración del desarrollo de destrezas cognitivas del estudiantes y las competencias que necesita para nuevas exigencias de nuevos cursos.

Establecer una metodología de aprendizaje que ayude al estudiante a entender cómo aprende él y favorezca el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, partiendo de las teorías de Inteligencias Múltiples de Gardner.

Programas para el desarrollo de la Autoeficacia (**abierto a estudiantes de todas las nacionalidades**).

- ❖ Talleres de autoestima e inteligencia Emocional
- ❖ Talleres de destrezas de pensamiento
- ❖ Talleres de liderazgo
- ❖ Talleres de comunicación inter e intra.
- ❖ Apoyo de orientación –asesoría personalizada.

ESCUELAS DE PADRES Y MADRES

Desarrollo de la Vida Socio recreativa con Familias

Aulas Interculturales con las familias (*considerando la realidad económica de los hogares de inmigrantes*).

- fomento de teatro, bailes, distintas lenguas, conocimientos de distintas religiones, culturas en general.
- Seguimiento a familias que están re-aprendiendo²⁰
- Apoyo para el desarrollo de las tareas con equipos de estudios y tutorías.

PROGRAMA DE LA SOLIDARIDAD Y LA FRATERNIDAD

Promover al interior del centro actividades encaminada al intercambio cultural, identidad, liderazgo y experiencias democráticas y solidarias.

Promover equipos de discusiones, de innovación y contenidos sobre el trabajo intercultural, entre el cuerpo docente.

Promover vínculos de desarrollo socio-recreativo entre los alumnos y sus familias.

Facilitar la integración de la familia a la cultura organizativa del centro, para el mejor aprovechamiento de los estudiantes.

Articular al centro a la realidad del barrio, a través de investigación acción que de pertinencia al currículo en asignaturas concretas.

Un programa de powerment. Que fomente el sentido de pertenencia al centro al país y liderazgo colectivos interculturales.

Reinventar la participación de los estudiantes en el centro

Formación de cabildos escolares que fomentan:

271

²⁰ Son familias que tenían más de cinco años sin estar como núcleo familiar.

- ❑ la vida ciudadana y práctica cívica
- ❑ las habilidades sociales
- ❑ el liderazgo cooperativo y creativo
- ❑ la autoeficacia personal
- ❑ el sentido democrático y la solidaridad
- ❑ la responsabilidad ambiental

A través de procesos electorales en el interior del centro que faciliten la auto-dirección entre los estudiantes y la co-relación de obligaciones entre los profesores y estudiantes, al igual que con los demás miembros de la comunidad educativa.

Solo en la práctica las personas aprendemos a desaprender antiguas prácticas a fomentar valores y sentido de convivencias. Un recurso clave es la participación, el diálogo y las normas construidas de forma común.

La construcción de una educación intercultural plantea la formación de nuevas ciudadanía (Bartolomé,2001). La posibilidad de nuevas estructuras organizativas, tanto en el centro como en el aula, posibilitan el desarrollo de una nueva cultura y un clima social, hacia el desarrollo integral de las personas, tanto profesores como alumnos y toda la comunidad educativa.

Esta propuesta contempla que uno de los posibles coordinadores para la realización de todo el proceso son los departamentos de Orientación de los centros.

Todos estos programas dentro de un centro escolar están mediados por las realidades concretas derivadas de las políticas educativas y por los recursos económicos que pueda proporcionar el Ministerio de Educación y la Comunidad de Madrid, sobre todo a las escuelas públicas.

Estamos conscientes de que esta propuesta es contraria a las políticas globales de privatización del sector educativo y de menos inversión en las escuelas públicas. Pero la reflexión nos alerta de que de no hacerse una intervención a tiempo podríamos enfrentar situaciones parecidas a la padecida por los chicanos. El crecimiento de una población de jóvenes españoles por nacimiento, pero que se sienten negados a su ciudadanía y a una identidad propia por su procedencia, puede sentar las bases para futuros conflictos y odios sociales que no tendrían formas de predicción en estos momentos.

Este humilde aporte es elaborado con la simple intención de colaborar en el desarrollo de esta nueva cultura global que irá creciendo a pesar de nosotros.

CONCLUSIONES FINALES

A partir de los argumentos teóricos trabajados y de los resultados del estudio empírico, con la cautela conveniente cuando la muestra no se ha obtenido por procedimientos aleatorios y el instrumento de medida ha sido básicamente el autoinforme, procedemos a enumerar de manera sintética las principales conclusiones del estudio.

1. Se identifican diferencias significativas a partir del tiempo en España en el sentido de pertenencia a la cultura, en el clima del aula y en el nivel de estatus académico. El **estatus académico** mejora según el tiempo en España. También se observan diferencias en el estatus académico según el curso. Existen diferencias significativas entre los diferentes cursos en el estatus académico, de manera que a medida que se avanza de curso se observan más dificultades para

- los inmigrantes, aunque también para los españoles.
2. Las variables de contextos socioeconómicos influyen en el estatus académico.
 3. La identidad cultural influye en el estatus académico, de modo que a mayor sentido de pertenencia a la cultura española, mayor estatus académico.
 4. Se avala empíricamente el presupuesto teórico de que la percepción de autoeficacia influye en el desarrollo del estatus académico.
 5. No existe gran diferencia entre la percepción de **autoeficacia** entre españoles e inmigrantes.
 6. Pero el sentido de autoeficacia va disminuyendo en la población inmigrante que lleva más de cinco años en España.
 7. Existen diferencias significativas en el sentido de autoeficacia entre diferentes grupos de edad y según sexo.
 8. Existe relación entre tiempo de desarraigo de las familias y el **clima familiar**.
 9. El clima familiar se relaciona con el **clima del aula**, en la población de inmigrantes.
 10. Existen diferencias en las variables de clima de aula de acuerdo al curso.
 11. Existe diferencia significativa entre los centros públicos y privados a nivel de clima del aula.
 12. El sentido de integración y baja resistencia en los estudiantes inmigrantes con relación a la cultura de acogida está determinada por su tiempo en España y por las redes de amigos de cultura diferente. La posible ghetización de los centros públicos genera relaciones interculturales entre las diferentes culturas procedentes de la inmigración, reduciendo la participación de los españoles en este proceso de capital cultural.
 13. Nuestro estudio establece diferencias significativas entre tipos de estudiantes, inmigrantes y nativos, en algunas variables socioeconómicas de interés educativo.

Las conclusiones aquí recogidas, junto con las que se han ido

presentado a lo largo del desarrollo del trabajo son la base para la formulación de hipótesis que se plantean en la especificación del modelo causal y el argumento principal utilizado para la propuesta de modelo de intervención que se ha descrito anteriormente.

PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de esta Tesis nos proponen varios temas en los que parece conveniente seguir profundizando. Entre ellos, enumeramos los siguientes:

- En un primer momento, sería procedente la *validación del modelo especificado mediante un modelo de estructuras de covarianza*. Para ello, habría que identificar el modelo, estimar los parámetros y evaluarlo finalmente. Así podríamos determinar si hay ajuste entre la red nomológica, propuesta desde los planteamientos teóricos expuestos y los resultados de la investigación exploratoria que hemos encontrado, y los datos empíricos. Dicho de otra manera, el paso siguiente a la investigación que presentamos aquí sería la de encontrar evidencia empírica que respaldara suficientemente el modelo causal propuesto, para mantenerlo como una posible explicación científica de los resultados académicos en la población que nos ocupa. Si tal evidencia no se encontrara, esto es, si los índices de ajuste global y parcial del modelo no resultaran satisfactorios, el paso siguiente sería la re-especificación del mismo hasta conseguir que el modelo de relaciones propuesto fuera compatible con los datos y entonces se pudiera considerar como una explicación científica plausible de la realidad objeto de estudio. Hay que advertir que esta línea de investigación es laboriosa y compleja, dado el escaso desarrollo de las teorías educativas, que llevan a que los modelos confirmatorios sean un enfoque deseable, pero todavía demasiado ambicioso según sea el estado de la cuestión en el tema en que se está investigando. Sin embargo, es una línea necesaria si el objetivo es la construcción marcos teóricos sólidos, con apoyo empírico suficiente, como medio para que el desarrollo real de teorías científicas en materia de

educación.

- Parece de interés la realización de estudios experimentales en poblaciones de segundo año de la E.S.O., nivel el que se manifiesta un descenso importante en el rendimiento académico. En nuestra investigación evidenciamos cambios significativos en relación al estatus académico en este nivel que sería conveniente estudiar más en profundidad, puesto que afectan a la población de inmigrantes, pero también a la de españoles.
- Dado el notable incremento que está experimentando la población escolar de niños inmigrantes, parece aconsejable la realización de trabajos de adaptación de tests estandarizados a las características relevantes de estos grupos, ya que el uso de pruebas psicométricas en los centros que no han sido debidamente adaptadas puede llevar a sesgos importantes de los ítems y de los tests. Con las poblaciones de inmigrantes latinoamericanos sobre todo con los del primer año en España, hay que tener en cuenta que, aunque el idioma es el mismo, los vocablos pueden tener diferente valor semántico, lo que puede plantear problemas de validez importantes.
- En Estados Unidos es notable la línea de investigación que trabaja las relaciones entre variables de tipo étnico y racial y variables de producto educativo. En España la pluralidad étnica apenas está viviendo sus primeros años, por lo que parece que una línea de investigación que ha de profundizarse en nuestro país es aquella que trabaje la relación entre color de la piel, apariencia física, autoimagen física en los adolescentes y su relación con el rendimiento académico.
- Por otra parte, nos parecen de interés gran interés pedagógico todos aquellos estudios correlacionales y experimentales que se puedan plantear con relación al feedback en ambientes interculturales, de modo que el adecuado uso del refuerzo y de la retroalimentación incida favorablemente en la autoeficacia académica y por tanto en la mejora de los resultados

académicos de los niños, inmigrantes y españoles, escolarizados en centros y aulas multiculturales.

- Dado el incremento de las familias mixtas en nuestro país, puede resultar de interés para la sociología de la educación el estudio de las dinámicas internas de este tipo de familias y su efecto sobre variables de interés educativo.
- Es estudio de aulas interculturales no arroja los mismos resultados en aulas y centros donde los grupos inmigrantes son minoría (caso de los centros concertados y algunos públicos) que donde la población inmigrantes supone ya una mayoría (caso de algunos centros públicos). Sería conveniente profundizar en el estudio de las diferencias de integración de los inmigrantes en centros públicos y concertados.
- Estudios de corte sociológico, como los relacionados con las costumbres y percepciones de las familias inmigrantes en relación a la española, estudios sobre la resistencia cultural de los inmigrantes y sobre la resistencia de integración de los adolescentes españoles con los inmigrantes.
- Profundizar estudios sobre identidad cultural y autoeficacia en jóvenes adultos de segunda generación.
- Conocer el impacto de la inmigración en las carreras universitarias.
- Estudios multinivel considerando el clima del centro y el clima de aula multiculturales.

BIBLIOGRAFÍAS

- Abril, G.(1995) "Análisis semiótico del discurso". En J:M: Delgado y J. Gutiérrez.(coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: síntesis.
- Dand, H. Tesis doctoral, inédita. Oxford, 1981.
- Agne, K; Greenwood,G. y Miller,D (1994) Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness" *Journal of research and Development in Education*,27,3,141-152.
- Aguado ,M. (1997) "La Educación Intercultural: Concepto, paradigmas, Realizaciones". *En Lecturas de pedagogía diferencial*. Coord. Por Jiménez Fdez, .Carmen. Madrid Dykinson.
- Aguado, M. (2003) *Pedagogía intercultural*, Madrid; McGraw-Hill
- Álvarez, C., (2004) "Afrontar la diversidad en el aula" *Cuadernos de pedagogía* N°332, Madrid.
- Álvaro, M. (1990) *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*, C.I.D.E. Madrid.
- Amezcuca M. (1999) El autoconcepto como variable predictiva del rendimiento académico. Universidad de Granada.
- Anderson, R.; Greene, M y Loewen,P. (1988) Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievement" *Journal of education research*, 34(2),148-165.

- Anderson, C. (1985) "The investigation of school climate". In G. R. Austin y H. Garber (Eds). *Research on exemplary School*. Academic press, Orlando, cap. 6, pp.94-126
- Anderson, C. (1982) "The search for school climate: a review of the reseach" *review of educational Reseach*, 52,3 pp.368-420
- Anderson,G.;Walberg,H. (1974) "Learning Environments". En H.J. Walberg (Ed). *Luating Educational performances. a sources of Methods. Instruments and examples*. California; McCutchan, Berkeley.
- Anderson,B..y Tissier,R. (1973) "Social class, school bureaucratization and Educational aspiration". *Educational administration Quarterly*,9 (2),pp.34-49.
- Angulo, C. y otros. (2004) *Revista España país de inmigrantes*. Colegio de Madrid de Economistas. Nº 99. Madrid.
- Arent,H (1998) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid.Taurus
- Arnáiz, P. Y Rodríguez De Haro (2001) "Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural" en J. J. Bueno T. Núñez. Servicios de publicidad de la Universidad de Coruña 271-283.
- Arnáiz, P.(2000) "Hacia una educación sin exclusión". En A. Miñambres y G. Jové (Coords) *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Madrid.

- Asensio I. (1992) *La medida del clima institucional de Educación Superior*. Tesis Doctoral, inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Atkinson, J.(1964) *An introduction to motivation*. Nueva York, Van Nostrand.
- Astin, A.(1965) "The classroom Environment in different fields of study" *Journal of educational psychology*, 56 (5)pp.275-282.
- Astin, A. & Holland, J. (1961) "The environmental assessment technique; a way to Measure college environments", *journal of educational Psychology*,52, pp.308-316.
- Ausubel, D. (1964) "How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation implications for teaching the culturally deprived child". *Urban Education*, n° 1,pp. 16-38.
- Ausubel, D. (1965) **School Learning an introduction to Educational Psychology**, Holt, Rinehart & Winston. University of New York
- Ausubel, D. (1971) *School Learning and Introduction to Educational Psychology*. **London: Holt International Edition.**
- Ausubel, D. (1964) "Some psychological aspects of the structure of knowledge". In Elarn,S. (Ed,) *Education and the structure of knowledge*. Chicago, Rand Mac Nally.

- Avia, R y Morales, J. (1975) *Determinantes del rendimiento académico*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- Ayuntamiento de Madrid, (2003) *Población extranjera en el Padrón Municipal de Habitantes*. Febrero, 2003.
- Bales, R. y Slater, P.(1955) Role differentiation in small decision-making groups". In PARSONS, T. y cols. (eds) *Family socialization an Interaction Process*, Nueva York, Free Press.
- Bandura, A.(1982) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, Espasa Calpe.
- Bandura, A.(1986) *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory* . Englewood cliff, N.J. Prentice-Hall. U.S.A.
- Bandura, A.(1990) "Autoeficacia percibida en el ejercicio de la actuación personal".*Revista Española de pedagogía*,187,397-427.
- Bandura, A.(1991)a "Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-Promoting behavior". In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of Learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New York; Raven.
- Bandura, A.(1991)b "Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms". In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol.38,pp.69-164). Lincoln: University of Nebraska Press

- Bandura, A.(1995) *Self-efficacy in changing societies*. United States of América. Cambridge University Press.
- Bandura, A.(1999) *Auto-eficacia cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao; Editorial Desclée de Brouwer. pp.21-30
- Bandura, A.(2002) Social Cognitive Theory in Cultural Context. Stanford University. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51,269-290.
- Banks, J. (1985) "Multicultural Education" en Husen y Postlethwait (Ed)
- Banks,J.(1997) *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University
- Banks, J.(2001) *In multicultural Education issues and perspectives*. New York, John Willey and Sons.
- Baquero, E.(1977) *Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
- Barker, R.; Gump,P.(1964) Big school, small school: high school size and student behavior. California, Stanford University Press.

- Barreales, M.(1973) *Ambiente familiar y rendimiento escolar*, Madrid, Universidad Complutense.
- Bartolomé,M. (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Barcelona; Nacea pp.132-137
- Bartolomé,M. (2001) "Identidad y Ciudadanía en Adolescentes. Nuevos Enfoques desde la Educación Intercultural". En Soriano Ayala, E. (coord.). *Identidad Cultural y Ciudadanía Intercultural*. Madrid . Editorial la Muralla.
- Bartolomé,M.(1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural* . Barcelona. Cedecs.
- Barwick, J. y Arbuckle,D. (1962) "A study of the relationship between parental acceptance and the academic achievement of adolescents". *The journal of Educational Research*, nº 3, pp. 148-51.
- Belmonte, M. (1998) *Atención a la diversidad . Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Mensajero.
- Beltrán (1984) "Clima Social de la clase" (Ed) *Sicología Educacional*. UNED. Madrid.
- Bell, A. y Otros. (1976) *Informal or open- area education in relation to achievement and personality*". *British journal of Education Psychology*, V.46, pp 235-243.

- Bennett, J. (1986) "A developmental approach to training for intercultural sensitivity" *international journal of intercultural Relation*, 10, pp. 179-195
- Bernstein, B. (1961) "Social structure, language and learning". *Educational Research*, V.3, pp. 163-176.
- Bernstein, B. (1965) "A sociolinguistic approach to social learning" In Gould, J. (ed) *Penguin Survey of the Social Sciences*, Penguin, pp. 145-166.
- Bertaux, D. Y Bertaux-Wiame, I. (1993) Historia de la vida del oficio de panadero. En J. M. Marinas y C. Santamarina. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate
- Biniaminov, I. Y Glasman, N. (1981) "School determinants of student achievement in secondary education", *American Educational Research Journal*, 20, 2, pp. 251-268.
- Blanco, M. (2001) *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas metodológicas*. Madrid. Editorial ESO.
- Bloom, B. (1964) *Stability and change in human characteristics*. Nueva York, Wiley.
- Bloom, B. (1986) *Human Characteristic and School Learning*. Nueva York, Graw-Hill Company.

- Borelli, M.(1966) La signification des problemes scolaires chez les enfants caracteriels”, *Enfance*, 19, n° 4-5,pp. 73-96
- Bourdieu,P. y Passeron, J. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. Y Passeron.(1978) Reproducción cultural y reproducción social”, en VV.AA.: Política, igualdad social y educación, pp.257-303, Madrid, MEC.
- Bowles, S., Gintis, M. y Meyer, P.(1975) The long shadow of work: Education, the family and the reproduction of the social division of labor”. *Insurgent Sociologist*, n°5(4),pp.3-24.
- Brengelmann, J.(1975) “Personalidad y Rendimiento”. En Pelechano, V. (Dir) : *Psicología estimular y modulación* , Marova
- Brengelmann, J.(1975) “Determinantes personales del rendimiento escolar”. Primer Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de conducta en ambientes educativos, pp. 155-170, INCIE.
- Brimer, A.y cols.(1978) *Sources of differences in school achievement*. Slough, NFER- Publishing.
- Bronfenbrenner (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University. Press Cambridge.

- Brookover, W. (1962) "Self of differences in school achievement .
Educational Publication Services , College of Education. Michigan State University, East Lansing
- Brow and Inouye, (1978) "Learned helplessness through modeling: The role perceived similarity in competence". *Journal of Personality and social psychology*,36,900-908.
- Brow (1984) Metacognition, executive control, SELF-Regulation and the even more mysterious mechanisms", in F.E.Weinert & R.H.Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and learning* (pp.60-108) Stuttgart:Kuhlhammer
- Bruner, J. y otros.(1976) *Studies in cognitive growth.* Nueva York, Wiley.
- Brunet, (1987) *El clima de trabajo en las organizaciones, definición Diagnóstico y consecuencias .* México ;Trillas.
- Buckley, A.Col.(2003) *The impact of school climate: variation by ethnicity and gender.* Presentado en la conferencia anual de La Asoc. Americana de Psicología Canadá.
- Burt, C.(1979) *The self concept: theory, measurement, development and behavior.* Londres, Longman
- Byrne, J.(1972) *Personality dimensions and motivation.* Londres, Open University Press.

- Caba la Lateros (2000) Estudio sobre la integración de los niños procedentes de la migración escolarizados en Madrid.
Revista Complutense 11(2) 107-147
- Castells (2003) La era de la información. El poder de la identidad, Vol2, Madrid; Alianza Editorial
- Carabaña, J.(1979) Origen Social, Inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En I.N.C.I.E. (Ed). *Temas de investigación Educativa*, Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Giménez C. (2003) *Apuntes del curso Mediación Intercultural, EMSI.*
- Carmel Camilleri et al. (1990) *Stratégies identitaires*. Paris .Preses Universitaires de France.
- Carrasco, M. y Barrio M. (2002) "Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes". *Psicothema* 14,2,323-332
- Caslyn, R. y (1974) "The causal relation between self- concept, locus of control, and achievement: A cross lagged panel analysis". Doctoral dissertation, Northwestern University, 1973.*Dissertation Abstracts International*, nº 42, 4076
- Castellanos, J.(2003) *The majority in the minority expounding the representation of latina /o faculty administrator and students in higher education*. U.S. Virginia.

- Centra, J. y Potter R.(1980) "school and teacher effects: an interrelation al model". *Review of educational reseach*, V. 50,n°2,pp. 273-291
- Christensen.(1995) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- CIDE (2002) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo Español*. Madrid 1991-2001.
- Clarke,D.(1973) "Measures of achievement and affiliation motivation" *Review of Educational Reseach*, n°1,pp.415-453.
- Classer and Strauss (1967) *The discovery of grounded Theory*. Aldine de Gruyter
- Coleman , J.S.(1966) *Report on equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office for Department of Healt Education and Welfare.
- Coll, C. (1984) "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar Infancia y Aprendizaje, n° 27-28, pp.119-138.
- Coll, César (2002) *Revista AULA 115, Innovación Educativa*. Art. La atención a la diversidad en el proyecto de Ley de Calidad .Madrid.

- Conh, L.K. y cols.(1968) "Perception of emotion and response to teachers expectancy by elementary school children".
Psychological Report, n° 22,pp.27-34.
- Corbin, J. And Strauss, A. (1997) *Grounde Theory in Practice*, Sage Publications, International Educational and professional publisher. Thousand oaks, London, New Delhi.
- Cotton, K. 1998 <http://www.nrel.org>
- Coughlon,R.(1970) "Dimensions of teacher morale". *American of education research journal*, 7,pp.221-235.
- Creemers, B. (1994) *The effective Classroom*.London.Cassell
- Creemers, P. (1996) "World class school: Some further finding. Paper presented at the annual meeting of *The American Educational research Association*, New York
- Creemers, P.M. and Reezugt,J.(1999) *School Climate. The role of school and classroom climate in elementary school learning environments*. Philadelphia Falmer press.
- Creemers, P.(1994) *The effective Classroom*, London: Cassell.

- Crutona, C & Troutman, B. (1986) *Social support, infant temperament, and parenting Self-efficacy: a mediational model of postpartum depression child Development*, 57, 1507-1518
- Creemers, P.; Reynolds D. Stringfield *World class schools: Some further findings*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. NY.
- Dave, R. (1976) *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*.
- De Haro Rodríguez R. (1999) *La educación Intercultural como respuestas a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis Universidad de Murcia.
- Deci, L.E. (1972) *Intrinsic motivation*. Nueva York, Plenum Press.
- Defensor del Pueblo (2003) *La escolarización del Alumnado de Origen Inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio Empírico*. Madrid.
- Deutsch, M. (1960) "Minority group and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement." *Monograph social Applications Anthropology*, no. 2 Nueva York, Ithaca.
- De Lucas, J. (2003) *Globalización e identidades*. Barcelona; Icaria/Antrazyt

- Díaz Pareja, E.(2003) "Atención a la Diversidad: condiciones de la escuela para todos". Universidad de Jaén.
Revista BORDÓN 55 n°2.
- Dockrel L. (1963) "School achievement and emotional climate at home"
Canadian Education and Research Digest, 3, n° 2,
pp. 120-127.
- Doise, W. (1975) "Social interaction and the development of cognitive operations". *European Journal of Social Psychology*, 5(3), pp. 367-383.
- Dresel,P (1978) *Handbook of Academic Evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dyer,H. (1968) *School factors and equal educational opportunity*. Random House, Nueva York.
- Edmons, R.(1979) "Effective schools for the urban poor",
educational Leadership,37,pp.15-24
- Elliot, C.(1972) "Personality factors and scholastic attainment".
British journal of Educational Psychology, n°42,pp.23-32.
- Emmer, E y Hickman, J.(1991) "Teacher efficacy in classroom management and discipline"
educational and psychological measurement, 51, 755-765.

- Endler N., y Magnusson, D. (1976) "Toward an interactional psychology of personality". *Psychological Bulletin* nº 5 pp.956-974.
- Eldler, G. (1995) Life trajectories in changing societies. In A. Bandura (Ed). *SELF-efficacy in changing societies* (pp46-68) New York ;Cambridge University Press.
- Erikson, J. (1973) "Identitat und Lebenszyklus: Drei Aufsätze, Übers. Von Kate Hügel, Frankfurt am Main, Suhrkamp. En E. Soriano, *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*.
- Escudero J. (1982) "El fracaso escolar: Hacia un modelo de análisis". *Modelos de investigación educativa*. Barcelona, Ediciones universitat, pp.17-75.
- Escudero J. (1980) "La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales" En la investigación pedagógica y la formación del profesorado. *Actas del VII congreso Nacional de pedagogía*, Tomo I, SEP, Madrid, pp.207-235.
- Feldman, R. y Prohaska, T. (1979) "The student as Pygmalion: Effect of student expectation on the teacher", *Journal of Educational Psychology*, nº 4, pp. 485-493.
- Fend, M. (1986) "Factores determinantes de los rendimientos escolares: ¿cuál es la importancia de los maestros?" *Educación*, V.33, pp.49-70.
- Fernández, M. y Asensio, I. (1989) Concepto de clima institucional. Apuntes de educación dirección y administración. Madrid.

- Fernández ,J.(1974) *Influencia de la inadaptación en el rendimiento escolar*. Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández , J. (1965) “Correlación entre inteligencia y rendimiento”. *Revista Escuela Española*.
- Floud, J. (1962) “ Role de la classe sociale dans l’accomplissement des études” . En *OCDE: Aptitude intellectuelle et éducation*. París, OCDE.
- Forman,E. Y Cazden,C. (1984) “Perspectivas Vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales”. *Infancia y Aprendizaje*. N° 27-28, pp. 139-159.
- Forteza, J. (1975) “Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, n° 132, pp.75-91.
- Fraser, B. And Walberg, H. (1991) *Education, antecedents and consequences*, oxford, England: Pergamon Press.
- Fraser, B. (1997) “Research on classroom and school climate”, in Gabel D. (ed) *Hand book of research on science Teaching y Learning* . New York: Macmillan, pp.301-13.
- Fraser B. and Fisher,D. (1986) “ Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment”, *journal of Research in Science Teaching*, 23,pp.387-413.

- Freiberg, J. (1999) "In School Climate, measuring, improving and sustaining healthy learning environments" Edited by H. Jerome Freiberg. London. Great Britain.
- Freiberg, H. (1989) "Multidimensional view of school effectiveness"; *Educational Research Quarterly*. 13,2.pp.25-46
- Freiberg, J., (1994) "Understanding resilience: Implications for inner-city schools and their near and far communities" in Wang M.C. And Gordon, E.W. Educational Resilience in inner-city America Challenges and Opportunities. Ed. Falmer, London.
- Fromm, E. (1996) *Miedo a la Libertad*, Ed. Paidós, Argentina.
- Fuentes, A. (1986) *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un Modelo Causal*. Tesis doctoral inédita.
- Gage, N. (1989) "Process-product research on teaching: A review of criticism" *The elementary school journal*, 89 (3) pp.253-300.
- Garanto, J. y otros. (1985) "Modelos y técnicas del Rendimiento Académico, *Revista de Educación*, N°277, pp. 127-169.
- García Borrego (2002) *Los demonios ocultos tras la mirada a los hijos de inmigrantes*. UNED. Madrid.

- García, A. y Sáez J.(1998) *Del Racismo a la Interculturalidad competencia de la educación*. Narcea, S. A. De Ediciones . Madrid.
- García ,J. y Lázaro , A. (1968) *Condicionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid, Magisterio Español.
- García Llamas J.(2004) *Diversidad e inclusión social: Un modelo de educación Educativa con minoría étnica*. (en Press) Proyecto Subvencionado por la Comunidad de Madrid.
- Gardner H., (2001) *Inteligencias Múltiples; la teoría en la práctica*. Barcelona: Paídos, DL.
- Garnezy (1997) *La comparación social, origen de autoeficacia personal*.
- Garrido Martín, F,(1993) "Autoeficacia percibida". *Revista de Psicología Social Aplicada*,3, 3,5-23
- Garrison, J. (1986) "Some principales of post positivistic philosophy of sciences". *Educational Researcher*. V.15,pp.12-18.
- George y Bishop (1971) "Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate". *Administrative science*. Quarterly, 16 pp.467-475.

- Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional* . 1era.edic. Barcelona; Kairós.
- Gómez F. y otros (1989) “Evaluación y estructura del clima socioescolar de E.E.M.M. de Galicia” *Revista de psicología general y Aplicada*, 42 (3) pp.367-376.
- Gibb, J. (1951) “The effects of group size and of threat reduction upon certainty in a problem solving situation”. *American Psychologist*,6, 324.
- Gilly, M. (1978) *El problema del rendimiento escolar*, Barcelona, Oikos-Tau
- Gilly,M.; Lacoher, M.; y Meyer,R. (1972) “Image propre, images sociales et status scolaire: Etude comparative chez des élèves de CM2”. *Bulletin de Psychologie*. 301,14-17,pp.792-806.
- Gimeno Sacristán, J. (1974) *El autoconcepto y la popularidad social como determinantes del rendimiento escolar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, Servicio de publicaciones del MEC. Madrid.
- Goetz,J. y Le Compte ,M.(1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

- Goldberg, M.(1966) *The effects of ability grouping*. Nueva York. Teachers College Press, Columbia University.
- Goldman, R., et al. (1974) "Grading practices in different major field", *American Educational Reseach Journal*, n° 11.
- González O. (1969) *Correlación entre factores mentales y rendimiento escolar*. Madrid, Universidad Complutense.
- González R.; Valle, A. ;Suárez, R.(2000) "Diferencia en los componentes cognitivos y afectivos motivacional entre distintos niveles en estudiantes universitarios. *Revista Bordón*",52,4,537-553
- González Rey, F. (2000) *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Gordon, E .y Wilkerson, D. (1966) *Compensatory Education for the disadvantaged programs and practices: preschool through college*. Nueva York, College Entrance Examination Board.
- Gray.(1981) "Towards effective schools: problem and progress in British reseach". *British Educational Reseach Journal*, V.7,pp.59-69.
- Grove, G.A.(1980) "Parental behavior and self-esteem in children". *Psychological Report*, n°4, pp. 499-502.

- Gray.(1981) "Towards effective schools: problem and progress in British reseach". *British Educational Reseach Journal*, V.7,pp.59-69.
- Grove, G.A.(1980) "Parental behavior and self-esteem in children". *Psychological Report*, n°4, pp. 499-502.
- Grunebaum, M.(1963) "A study of learning problems of children: casework implications". *Social casework*, 42,n°9,pp.461-69.
- Gubrud, A.y Novak,J. (1973) "Learning achievement and the efficiency of learning the concept of vector addition at three different grade levels", *Science Education*, n°57,pp.179-191.
- Guilford, J.P. (1959) "Three faces of intellect". *American Psychologist*, n°14,pp.469-479.
- Haim Gaziël, Col. (2,000) *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI*, Madrid.La Muralla, S.A.
- Hammersley, M. y Atkinson,P.(1994) *Etnografía. Modelos de investigación*. Barcelona. Paídos.
- Hansford, B. y Hattie, J. (1982) "Relationship between self and achievement/ performance measures", *Review of Educational Reseach*, n° 52.

- Hellriegel, D. y Silloeu (1973) "Organization climate: measures, Research, and contingencies". *Academy of management journal*, 17(2) pp.255-280.
- Hernández Bermejo. (1985) *Principios Básicos de Ecología*. Monografía de la Escuela Técnica superior de Ingenieros Agrónomos de Madrid, N°31, Marzo.
- Hernández R. Y Col. (2003) *Metodología de la Investigación*. México Mc Graw Hill. Interamericana.
- Hernández V. y otros (2004). "Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid". *En Ciclos Formativos* Edición Universidad Pontificia de Comillas.
- Hernández V. (2003) *Hacia un modelo causal de los mediadores cognitivos De los intereses profesionales en los estudiantes De secundaria*. Madrid: Misceláneas comillas.
- Hernández, S. (1975) *Adaptación familiar del adolescente y su influencia en el rendimiento escolar*. Tesina, Madrid.
- Herpen, M. (1989) *International Educational Indicators*. París, OCDE, (inédito).
- Herrera M. Y Rodríguez C. (1990) "Autoeficacia y educación" *Studia paedagogica*, 22, 15-28

- Hillard, G. y Trounwell, E. (1957) "Information background as a factor in readiness and reading progress". *Elementary School Journal*, n°38,pp.255-263.
- Hoffman, D.(1976) "Cognitive Style and Intelligence: their relation to leadership and self concept". Tesis doctoral , Universidad Estatal de Ohio, *Dissertation Abstracts International*, 36:4133 B
- Holahan,C.K&Holahan, C.J, (1987) Self efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology* 42,65-68
- Hotyat, F,(1956) "Enquete sur le rendement scolaire en premiere année primaire". Paris. *Enfance*, n°4.
- Howe (1977) "Group Climate an exploratory analysis of construct validity". *Organization Behavior and Human Performance*, 19,pp.106-125.
- Howell, F.; McBroom,L.(1982) "Social relations at home and al school: an analysis of the correspondence principle." *Sociology of Education*, V.II,n° 1,pp.40-52
- Hunt,D. (1975) "Person Environment Interaction : A challenge found wanting before it was tried". *Review of Educational social psychology*
- Hunt,J. (1973) *Heredity, environment and class*. Princeton, Educational Testing Service.

- Hunt, J. (1968) "Environment, development and scholastic achievement". En Deutsch, M., Katz, I. y Jensen, A.R. (ed) *Social race and Psychological Development*. Nueva York, Holt and Rinehart.
- Hurrelmann, R. (1986) "Desigualdad social y selección en el sistema educativo. Resultados e implicaciones de la investigación socio-estructural de la socialización". *Educación*, V.31, pp.47-71.
- Husen, T. (1972) "Talento, oportunidad y carrera: un seguimiento de 26 años". *Revista de Psicología General y Aplicada*, n°119, pp.904-925.
- Inagaki, K. y Hatano, G. (1981) "Facilitation of knowledge integration through classroom discussion". (UCSD), n°3(3), pp.26-28,.
- Inagaki, K. y Hatano, G. (1968) "Motivational influences on epistemic observation". *Japanese Journal of Educational Psychology*, n°16, pp.191-202
- INCIE (1976) *Determinantes del rendimiento académico*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC
- Isajiw, W.W. (1990) "Ethnic-Identity retention" En .E Breton; W.W. Isajiw W.E. Kalbach J.G. Reitz (Eds) : *Ethnic identity and equality* (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- James, L. Mulaik, S. y Brett, J. (1982) *Causal analysis: assumptions, models, and data*. Beverly Hill, Sage.

- Jencks, C. et al. (1973) *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Londres, Allen Lane.
- Jencks, C. y Cols. (1979) *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York, Basic Books.
- Jerez, O. (2002) "ciudad, identidades y fronteras"
<http://www.univ-brest.fr/amnis>
- Jerusalem, M. Mittag W. (1999) "Auto-eficacia en transiciones vitales importantes". En Bandura A. *Autoeficacia cómo afrontamos los Cambios de la sociedad actual*. Declée de Brouwer
- Jiménez, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Jiménez, J. (1987) *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Resultados de las pruebas aplicadas en el curso 1984-85 a los alumnos 8º de EGB. Universidad de Córdoba. CIDE, (591) Inédito..
- Johanssibm B, (1965) Criteria of school readiness factor structure, predictive value and environmental influences. Estocolmo, Almqvist y Wiksell.
- Johnson, D. (1980) "Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes". In McMillan, J.M.: *The social psychology of school Learning*, Academic Press.
- Johnson, D. W. Y Johnson, R. (1975) *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Johnson, D. y Johnson. (1979) "Conflict in the classroom: controversy and learning". *Review of Educational Research*, nº49, pp. 51-70.
- Johnson, D. y cols.(1981) The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis". *Psychological Bulletin*, N° 89,pp.47-62.
- Johnson,D. y Johnson,R. (1978) "Social interdependency in the classroom, cooperation, competition and individualism". *Journal of Reseach and Development in Education*. N°12(1),pp.1-52.
- Johnson,D. y Cols.1(1979) "Conflict in the classroom : controversy and learning". *Review of Educational Reseach*, nº49,pp.51-70.
- Jonathan, R., (2001) Democratization, Modernization, and equity. Confronting the apartheid legacy in south African higher education. South Africa.ERIC.
- Jones, J. y Strowig, W. (1968) "Adolescent identy and self perception as predictor of scholastic achievement". *Journal of Educational Research*, pp.78-82.
- Jorama, V. (1971) "The relation between pupils background and school variables". Report from IERJ,n°88..
- Jordán , J. (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona. Ediciones de la universitat Oberta de Catalunya,

- Jordán, J. (1996) *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Kavanagh,D.& Bower,G.(1985) Mood and self-efficacy Impact of joy and sadness on perceived capabilities cognitive therapy and reseach 9,507-525
- Keeves, J. (1972) *Education enviroment and student achievement*. Estocolmo. Almquist y Witsell.
- Kimball, B.(1953) "Case studies in educational failure during adolescence". *American Journal of Orthosychiatry*,n°23,pp 406-15.
- Kinch ,J. (1963) "A formalized theory of the self-concept". *The American journal of sociology*, n°68,pp.481-486.
- Kukla, A. (1972) "Attribution determinants of achievement-related behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, n°21,pp.166-174.
- Kunz,P.y Peterson,E.(1977) "Family size, birth order and academic achievement". *Social Biology*,n°24,pp 144-148.
- Labrador, J. (2001) *Identidad e inmigración, Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad de Comillas.

- Lacasa ,P. y Villuendas, D. (1987) *El conocimiento de si mismo y la toma de conciencia en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid, CIDE
- Lalueza Carles (2001) *Razas, racismo y diversidad*. España. Editorial Lagar . Alzira.
- Larkins,A. y ,McKinney, C. (1982) “The studies of the effects of teacher enthusiasm on the social studies achievement of seventh-grade students”, *Theory and Research in Social Education*,n°10,pp.27-4.
- Laureau,A. (1987) “Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital”. *Sociology of Education*. V.60,pp.73-85.
- Lautrey,J. (1985) *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid, Visor
- Lavin,.D. (1965) *The prediction of academic performance*. Nueva York, Russell Sage Foundation
- Le Doux,J. (1999) *El Cerebro Emocional*. Barcelona; Planeta
- Lewin,K.; Lippit,R. Y White,R.(1938) *An experimental, approach to the Study or autocracy: a preliminary nota sociometry*,292.300.

- López, M. (1997) "Un proyecto educativo" En N. Illán y A. García (Coords). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 227-266.
- Losada J, y López R. (2003) *Método de Investigación en ciencias humana y social*. Madrid. Ed. Thomson.
- Lynn, H. (1959) "The relation between educational achievement and school size". *British Journal of Sociology*, V. 10pp.129-136
- Maalouf,A.(2003) *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial
- Male,P. (1960) "Les difficultés scolaires de la pré-puberté, Binor, 16, n°especial, pp.107-112
- Márquez A.,Casado,G Asensio I. (2003)a *Estudio cualitativos percepción del clima social y necesidades Humanas. Un programa intercultural INTIE: en comunicación presentada en congreso AIDIPE, Granada.*
- Márquez A. Asensio I (2003)b *Estudio cuantitativo de la percepción del clima social y Necesidades humanas en estudiantes de primer ciclo ESO, comunicación presentada Congreso AIDIPE, Granada.*
- Márquez A. y Asensio I. *Relación entre estatus académico e identidad cultural.(estudio cualitativo) en estudiantes de la ESO. Inédito.*

- Márquez A. Asensio I. (2004) Hispanos y Latinos en contextos multiculturales diferentes: estudio comparativo entre USA y Madrid. Comunicación presentada; *En XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de pedagogía*. Valencia.
- Márquez, A.(2002) *Estudio cualitativo realizado sobre la percepción de los estudiantes inmigrantes en la E.S.O. (a través de group focus)* Inédito. Centro de Formación Padre Piquer, Obra social Caja Madrid.
- Marsh,H.(1984) "Relations among dimensions of self-attribution, dimension of self-concept, and academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, V.76,nº6,pp. 1291-1308.
- Marín,M.(2002) "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En M.Bartolomé (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid; Nacea, pp.27-50
- Martín, G.(1986) *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación* . Madrid. OEI.
- Martinez R. (1987) "Clima afectivo y rendimiento escolar". *Aula abierta*, nº 49,pp.49-94.
- Maruyama, G. Y McGarvey,B. (1980) Evaluation causal model: An application of maximum-likelihood analysis of structural equations". *Psychological Bulletin*, Nº 87, pp.502-512.
- Maruyama,G. y Walberg,M. (1982) "Causal Modeling". *Encyclopedia of Educational Research*, 5ºedic. Nueva York, AERA, McMillan

- Massot, I. (2003) *Jóvenes entre culturas/ La construcción de la identidad. Un reto intercultural.* Madrid; Nacea, pp.27-50
- Maturana, H. (1990) *Biología de la cognición y epistemología.* Temulco, Chile: Universidad de la Frontera
- McKinney, C.W. (1983) "Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies". *Journal of Educational Research*, 76, n°4, pp.249-253.
- Meichenbaum, D. y otros (1968) *A behavioral analysis of teacher expectancy effect.* U.S.A. Waterloo University.
- Messick, S. (1970) "The criterion problems in the evaluation of instruction: Assessing possible, not just intended outcomes". In M. C. Wittrock, C. y Wiley, D. (dir) *The Evaluation of instruction Issues and problems.* Nueva York: Rinehart y Winston.
- Miller G. (1970) "Factor in School Achievement and Social Class". *Journal of Educational Psychology*, No 60, pp. 262-269.
- Moltó, E. (2002) "La escolarización de los inmigrantes en Alicante". *Del Suplementos Educación.* España El PAÍS.
- Mood, A. (1970) "Do teachers make a difference? U.S. office of education, bureau of education professions development, Washington D.C.

- Moos, R.(1976) *The Human Context Environment Determinants of Behavior*. New York .John Wiley & Sons.
- Moos R. (1979)a *Evaluating Educational Environments*. San Francisco. California. Jossey-Bass Publishers.
- Moos R. (1979)b *“Learning environments in context: links between school, work, and family settings”* in B.J Fraser (Ed). *The study of learning environment (Vol.2)*Curtin University Of technology Perth, western. Australia.
- Moos,R. (1974) *Evaluating treatment Environments: a social ecological Approach*. Nueva York ; Wiley
- Moos,R. (1973) "Conceptualization of Human environments"; *American Psychologist*,28,pp652-65
- Moos, R. (1978) *The Human Context environmental Determinants of Behavior*. California. Stanford University Medical Center
- Morales,P.(2001) *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad de comillas, última edición.
- Munck, M.(1979) *Model building in comparative educations. Applications of the LISREL method to Cross-National Survey Data*. Estocolmo, Almquist&Wilsell International.

- Municio, P.(1982) *Influencia del tamaño del centro en diversas variables organizativas*. Tesis doctoral , inédita. Universidad Complutense de Madrid.Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Murray, H.(1961) *Persons in relation*. Faber y Faber.
- Murillo, T. (2002) El clima como factor de eficacia escolar. Madrid. *Revista organización y Gestión educativa*.
- Nash, R. (1976) *Teacher expectation and pupil learning*. Londres, Routledge and Kagan Paul.
- Orden, A. De La.(1983) “Exploraciones en torno a los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas” *Revista de Investigación Educativa*,nº0,pp.25-31,.
- Orme, K. (1975) “Personality, ability and achievement in primary school children”. *Educational Reseach*, N°17.
- Pace, C. (1962) “Implications of differences in campus atmosphere For evaluation and planning of college programs”. In R.L.Sutherland y otros (ed) *Personality factors on the College campus*, University of Texas, Austin.
- Page, E. y Grandon, G. (1979) “Family configuration and mental ability: two theories contrasted with us data” *American Educational Reseach Journal*,nº16, pp.257-272.

- Pajares, M.(2000) "Políticas Sociales de Integración de los inmigrantes". Madrid. Foro para la Integración Social de los inmigrantes. Pag. 111-130.
- Palomares, J.(2001) *La autoeficacia y el rendimiento motor en estudiantes de secundaria*. Valencia. Ed. Universidad de Valencia Servicios de publicaciones.
- Pardo A. Y Ruiz, M.(2002) *SPSS 11, Guía para el análisis de datos* . España .Mc Graw Hill
- Parsons. T. (1970) "Equality and inequality in modern society or social stratification revised". *Sociological Inquiry*, nº40, pp.13-72.
- Pérez Juste, R. (2004) *BORDÓN ,Revista de Pedagogía, Vol 56. nº 1*. XIII Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad.
- Pérez ,G. (1978) *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. Madrid. Universidad Complutense.
- Pérez ,G.(1981) *Origen social y rendimiento escolar*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez, G.(1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, M. (1984) "El papel de los padres ante el fracaso escolar"
Educadores, nº130, pp.749-766.
- Pichardo, M. y otros (2002) Clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. Madrid. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol.55, no.4.
- Prieto,L. (2001) "La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada". *Misceláneas Comillas*,59,281-292
- Prieto,L . (2001) Disponible en
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto>.
- Prieto, L ,(2002) "El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance de hacia el desarrollo profesional del docente",
Misceláneas comillas,60,591-612
- Pujadas,J.(1992) *Método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Purkey, W. (1970) *Self-Concept and school achievement*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Quintana, J. (1983) "Educación y pluralismo socioeconómico"
Revista Española de Pedagogía, nº 161,pp439-456.

- Recarte, M. (1983) "Éxito /fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables" *Infancia y aprendizaje*, nº 23, pp. 23-42.
- Revista cultura y educación <http://www.sevicom.es/fia>
- Rice, R. (1968) "The relationship between organizational climate and student achievement". In doctoral dissertation University California. Los Ángeles. Dissertations Abstracts International.
- Ridao, I. (1985) "*El clima familiar y sus relaciones con el rendimiento escolar: revisión de la investigación española a partir de 1980*". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón.
- Ríos, J. (1973) *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid, Marseiga.
- Ródenas P. (2002) Reflexiones en torno a la secundaria generación de Inmigrantes y la construcción de la identidad. En notas de clase Mediación sociocultural. EMSI.
- Rodriguez, S. (1982) Factores del rendimiento escolar, Barcelona, Oikos Tau.
- Rutter, M. y Mortimore, P. (1979) *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Londres, Open Books.

- Rutter, M. (1980) "School influences on children's Behavior and development. The 1979 Kenneth Blackfair lecture, children's Hospital medical center, Boston. 65, pp. 208-220
- Sáez, R.; Sánchez, I.; Romera, M. (1992) "Informes de investigación y reuniones científicas sobre Educación multicultural recogidas en la base de datos ERIC". Madrid; Sociedad Española de Pedagogía, *BORDON*.
- Schneider, B. Y Reichers, A. (1983) "On the etiology of climates". *Personnel psychology*, 36, pp. 19-39.
- Schunk, D. And Zimmerman B. (1994) *Self-regulation of learning and performance issues and educational applications*. New Jersey Lawrence Erlbaum. Assoc. Inc. Publishers.
- Schunk, D. (1985) *Participation in goal setting: Effects on Self-efficacy and skills of learning disabled children*. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. (1989) "Self- efficacy and achievement behaviors". *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. (1989) "Self- efficacy and cognitive skill Learning. Learning". En C. Ames & R. Ames (Eds). *Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. (1982) "Effects of effort-attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement". *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.

- Schunk, D. (1995) *Self- efficacy and education and instruction*. En James E. Maddux (Ed) *Self-Efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. (pp.281-303) New York: Plenum Press.
- Soria, A.(1997) "Educación Intercultural y prevención de las actitudes de violencia". *Comunidad Educativa* nº 241.
- Soriano E. (2004) "Identidad y ciudadanía : hacia una sociedad intercultural. *En XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de pedagogía*. Valencia, pp.187-217
- Soriano E. (2001) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid,, La Muralla.
- Stainback, S.Jackson,H. (1999). "Hacia las aulas Inclusivas". En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stern,G. (1964) *Journal of personality assessment*, 28 (2) pp.161-168
- Suárez-Orozco C.(2003) "Formulating Identity in a globalized world" in *Globalization: culture & Education in the New Millennium*. Suárez-Orozco M. University of California Press & Ross Institute.
- Tagiuri. R. (1968) " The concept of organizational climate" in R. Tagiuri y G. H. Litwin (eds) *organizational Climate: Explorations of a concept*. Boston; Harvard University, division of research, Graduate school of business administration pp.11-35

- Taylor,P.Fraser,B.
Fischer,D. (1997) Monitoring constructivist classroom learning environments *international journal of educational reseach*,27 pp.293-302
- Trueba,H.(2001) “Múltiples identidades étnicas , raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna”. En Soriano (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla, pp. 17-40
- Trueba,H.(2002) “Lideres de ayer frente a los problemas de hoy: corrientes mundiales migratorias y las consecuencias relacionales interculturales, interétnicas e interraciales”, en E. Soriano (Ed) *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*, Madrid: La Muralla, pp.19-38
- Vásquez A.,(2001) “Inmigrantes en la escuela: Un espacio para la cooperación, comunicación” .*Revista científica Iberoamericana de comunicación*. Nº 16,73-78.
- Vásquez, A. e Ingle, H. (1982) “Multicultural and Minority Education”, en Mitzen, H. E. (Ed).O.C.1,267-1,268.
- Weigert , A. (1971) *Society and Identity*, Cambridge University Press,
iiin Freed, J. “The origin of self-criticism”.
In THOMSON(Ed) *social Development and Personality*.
Wiley.
- Wood,R. & Bandura, A. (1989) *Social cognitive theory of organizational management*.
Academic of management review,14,361-384
- Wood,R. Y Taberbero, M. (2000) "Concepción de capacidad como determinante de autoeficacia y eficacia grupal percibida"
Apuntes de Psicología,18,1,39-56

- Wolf,R.(1966) "The measurement of environment". En Anastasi (Ed.) *Testing problems in perspective*; American council on Education , Washington D.C. 491-503.
- Yela, M. (1976) "Familia y nivel mental ". En Carballo, J. *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos.
- Zimmerman, B. (1981) "Effects of model persistence and staments of confidence on children's self-efficacy and problem solving". *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.
- Zimmerman, B. (1990) "Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective". *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. (1995) "Self-efficacy and educational development". in Bandura, A.(ED) *Self-Efficacy in Changing societies* (pp.202-231). New York: Cambridge University Press
- Zimmerman,B. (1999) "Autoeficacia y desarrollo educativo". En Bandura A. *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de La sociedad actual*. Bilbao; Desclée de Brouwer.

<http://edu/EDUCATION/MFP/bandura>

www.emory.edu

www.p.z.harvard.edu

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.-Nombre de la Escuela: _____ | |
| 01-Pública <input type="checkbox"/> | |
| 02- Concertada <input type="checkbox"/> | |
| 2-CURSO: | 1ero <input type="checkbox"/> 2do. <input type="checkbox"/> 3ro <input type="checkbox"/> |
| 3- Edad: | 4-Sexo: 1-Masc. <input type="checkbox"/> 2-Fem. <input type="checkbox"/> |
| 12 años <input type="checkbox"/> 14 años <input type="checkbox"/> | |
| 13 años <input type="checkbox"/> 15 o mas años <input type="checkbox"/> | |

INTRODUCCIÓN

Estimado estudiante, a continuación te presentamos una serie de preguntas para conocer tu opinión, te rogamos seas lo más sincero posible. Con este trabajo queremos ayudarte a ti y a otros jóvenes a mejorar sus relaciones en la escuela.

TUS RESPUESTAS SERÁN CONFIDENCIALES SOLO PARA EL MANEJO DE ESTA INVESTIGACIÓN.

SOLO RESPONDER UNA SOLA VEZ A LO QUE SE TE PREGUNTA COLOCANDO UNA X.

| DÓNDE NACIERON TUS PADRES? | 5-Padre | 6-Madre | 7-¿DÓNDE NACISTE TU? | 8-)¿ Cuánto tiempo hace que viniste a España? | |
|----------------------------|---------|---------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1. Marruecos | | | | 1-) Menos de un año <input type="checkbox"/> | |
| 2. Ecuador | | | | 2-) De uno a dos años <input type="checkbox"/> | |
| 3. Colombia | | | | 3-) Dos a cinco años <input type="checkbox"/> | |
| 4. Rep.Dominicana | | | | 4-) Más de cinco años <input type="checkbox"/> | |
| 5. Perú | | | | 9-)En los últimos años, antes de venir a España, en qué lugar vivías? : | |
| 6. Cuba | | | | | 1-En un campo / montaña <input type="checkbox"/> |
| 7. Argentina | | | | | 2-En un pueblo pequeño <input type="checkbox"/> |
| 8. China | | | | | 3-En un pueblo grande <input type="checkbox"/> |
| 9. Argelia | | | | | 4-En la Capital del país <input type="checkbox"/> |
| 10. Nigeria | | | | Has vivido separado de tus Padres, antes de venir a España? | |
| 11. Portugal | | | | | SI NO |
| 12. MADRID | | | | | 11-)Madre <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. OTRA CIUDAD DE ESPAÑA | | | | | 12-)Padre <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. OTRO PAÍS | | | | 13-) Durante qué tiempo: 1-)Madre: _____ 2-) Padre: _____ | |

| 14-)Tiempo de estudio en este Centro | | | |
|--------------------------------------|-----------------|--------|----------|
| Desde primaria | Menos de un año | Un año | Dos años |
| | | | |

| 16-) ¿En qué tipo de centro hiciste tu primaria? | | |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1)Escuelas públicas | 2)Escuelas no públicas (concertada) | 3-) Escuelas Públicas y no públicas. |
| | | |

17)¿CUÁNTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA?

18) En la Actualidad en tu contigo: (SEÑALA TODAS RESPUESTAS QUE CORRESPONDAN

| 15-)Cuantas veces has repetido un curso escolar? | | |
|--------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1-Nunca | 2-Una vez | 3-Dos o más |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

piso (casa) viven LAS

CONTIGO)

1-Madre 2-Padre
 4- Abuelos 5- Tíos

3-rmanos

6-Otra Familia que comparte la vivienda

7-El marido de mi Madre

8-La mujer de mi Padre

9- Vives con otras personas que no son tu familia directa

| Pon una X en cada una de las opciones | | | |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Recibes ayuda para realizar tus tareas o deberes escolares de: | Nunca | A veces | Siempre |
| 19-)Madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20-)Padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21-)Amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22-)Hermanos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23-)En la escuela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24-)Sala de apoyo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25-) Solo(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Tus Padres Saben leer y escribir Castellano(Español)? | | |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | SI | NO |
| 26-)Madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27-)Padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Qué estudios tienen tus padres | Primaria y secundaria Aún no terminado | Bachillerato, formación Profesional Terminado | Carrera Universitaria terminada | NO LO SÉ |
|--------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| 28-) Madre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29-) Padre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| En estos momentos que tipo de trabajo están realizando tus padres: | Trabajadores no cualificados y peones, conserjes, construcción, celadores, jornaleros, cocinera. | Trabajadores cualificados en una profesión de la agricultura, industria, administrativo, dependientes del comercio, artesanos | Trabajadores autónomos por cuenta propia: Taxista, transportista, fontanero, electricista, pintor, Técnicos especialistas, capataces o encargado, jefes de taller. Peluquería. | Comerciantes y pequeños empresarios entre (5 a 10 empleados), titulados universitarios medios en ejercicio (ingenieros técnicos, enfermeros(as), maestros... | Empresarios (más de 10 empleados), titulados universitarios, (profesores, abogados, médico, arquitectos, psicólogos, economista informáticos, farmacéuticos, veterinarios. |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 30-) Tu Madre: | | | | | |
| 31-) Tu Padre | | | | | |

32-) **Cómo consideras el lugar donde estudias en tu casa :**

| 1-)Muy incómodo para estudiar | 2-)Un poco incómodo para estudiar | 3-)Cómodo para estudiar | 4-)Muy cómodo para estudiar |
|--------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| | | | |

| Tienes en tu casa: | 1-)SI | 2-)NO |
|-----------------------------------------|--------------|--------------|
| 33-) Ordenador (computadora) en tu casa | | |
| 34-) Tienes teléfono fijo. | | |
| 35-) Tienes internet en tu casa | | |
| 36-) Tienen coche en tu casa? | | |

| En tu casa cuentas con: | No | Sí |
|---------------------------------------|-----------|-----------|
| 37) Todos tus libros del año escolar? | | |
| 38-) Enciclopedias para consultar. | | |

| 39-)Con que frecuencia Se compra el periódico en tu casa | Nunca o casi nunca | Los fines de semana | Todos o casi todos los días |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| | | | |

40-) ¿Cuéntanos cómo eres físicamente?

a-)Color de tus cabellos: _____

b-)Color de tus Ojos: _____

c)Color de tu piel: _____

| 41-) ¿Cómo te percibes físicamente? | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|------------------|---------------------------|
| Bastante Feo(a) (1) | Muy feo(a) (2) | Un poco feo(a) (3) | Un poco guapo (a) (4) | Muy guapo (5) | Bastante guapo (a) (6) |
| | | | | | |

42-)Si te pregunto : ¿ de Dónde eres? qué me dirías?

SOY de ...

43-)Te sientes conforme con esa nacionalidad?

1-)SI

2-) NO

POR QUÉ?

| 44-) YO me siento querido por: | | | | |
|--------------------------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| | Nada (1) | Algo (2) | Bastante (3) | Mucho (4) |
| 45-)Mis Maestros | | | | |
| 46-)Mis amigos. | | | | |
| 47-)Mi madre | | | | |
| 48-)Mi padre | | | | |
| 49-)Por otros familiares | | | | |

| | Nunca | Casi nunca | Pocas veces | Muchas Veces | Casi siempre | Siempre |
|------------------------------------------------------|-------|------------|-------------|--------------|--------------|---------|
| 50-) ¿Te sientes nervioso o con miedo en la escuela? | | | | | | |
| 51-) ¿Te sientes Solo(a), triste o deprimido(a)? | | | | | | |
| 52-) ¿ Tu vida te aburre? | | | | | | |
| 54-) ¿practicabas algún deporte? | | | | | | |

| | Completamente en desacuerdo | En Desacuerdo | Más en desacuerdo | Más de acuerdo | De acuerdo | Completamente De acuerdo |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------|-------------------|----------------|------------|--------------------------|
| 55-) Haré una carrera Universitaria. | | | | | | |
| 56-) Espero ser un profesional | | | | | | |
| 57-) Espero terminar todos mis estudios. | | | | | | |
| 58-) Quiero llegar más lejos que mis padres a nivel profesional. | | | | | | |
| 59-) Espero ejercer en este país como profesional. | | | | | | |

| 60-) Cuando piensas en riquezas y posición social de tu familia dónde te sitúas? | A. BAJO | B-MEDIO-BAJO | C.-MEDIO –ALTO | D.-ALTO |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------|----------------|---------|
| | | | | |

| Marca en el recuadro con una X sólo una respuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| (VAR).13 ¿Durante los cursos de primaria te encontrabas? | Los peores del grupo | Dentro de los 10 peores en el grupo | Por la mitad, pero más bien hacia abajo | Por la mitad, pero más hacia arriba | Entre los 10 mejores en el grupo | Entre los sobresalientes en el grupo. |
| (VAR).14 En relación a tus notas hasta ahora (secundaria) ¿ en que grupo te encuentras? | Los de mayor número de suspensos | Muchos insuficientes | Casi todos insuficientes | Casi todas aprobadas | Muchos notables | Los que no tienen más sobresalientes |
| (VAR).15 Ves Posibles las notas sobresalientes. | No en ninguna | Quizás en una | Quizás en más de tres | Quizás en cuatro | Quizás en cinco | Quizás en todas. |
| (VAR).16 En la asignatura más fácil ¿qué nota crees que saques? | Menos de cinco | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 |
| (VAR).17 En la asignatura más difícil. ¿Qué nota crees que saques? | Menos de cinco | 5 | 6 | 7 | 8 | 10 |
| (VAR).18 En tu grupo de clases y comparándote con los demás dónde te sitúas? | Entre los tres últimos | Entre los peores | Por la mitad, pero más bien hacia abajo | Por la mitad, pero más hacia arriba | Entre los mejores | Entre los tres mejores |
| (VAR).19 En tu última evaluación ¿cuántos suspensos tuviste? | Todas con suspensos | Entre cinco y siete suspensos | Entre cuatro a cinco Suspensos | Entre tres o dos suspensos | De uno a dos suspensos | Ningún suspenso |
| (VAR).20 ¿Te motivas para hacer las tareas escolares?. | Nunca | Pocas veces | Muy pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
| (VAR).21 ¿Participas en las discusiones y trabajos en clases? | Nunca | Pocas veces | Muy pocas veces | A veces | Muchas veces | Siempre |
| (VAR).22 ¿Cómo entiendes las clases de Matemáticas? | No entiendo nada | Muy poco | Entiendo algo pero poco | Entiendo mucho | Entiendo casi todo | Entiendo todo |
| (VAR).23 ¿ Cómo entiendes las clases de Lengua? | No entiendo nada | Muy poco | Entiendo algo pero poco | Entiendo mucho | Entiendo casi todo | Entiendo todo |
| (VAR).24 Entre tus compañeros y profesores tienes fama de ser muy buen estudiante? | Nunca | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre |

| MARCA UNA SOLA RESPUESTA. CON UNA X LA QUE MÁS TE IDENTIFIQUE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).25 Mis mejores amigos son de mi país de origen. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).26 Acostumbramos a ir a las fiestas y encuentros con la gente de mi país. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).27 Prefiero la comida Española. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).28 Venir de otro país a vivir en España es un problema. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).29 Me daría igual tener un(a) novio(a) que sea de otro país. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).30 Suponiendo que pudieras elegir nacer otra vez ¿escogerías España? | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).31 Me siento Español. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).32 Me encanta ser de este país. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).33 Soy muy feliz al vivir en España | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).34 En mi familia hablamos, perfectamente, en otro idioma además del Español(castellano). | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).35 Pienso que la vida en los Estados Unidos es mejor que en España. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).36 Me siento querido en este país. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |
| (VAR).37 Deseo estar en el país de mis abuelos. | Nunca (NO) | Casi nunca | Pocas veces | Muchas veces | Casi siempre | Siempre (SI) |

| Señala la respuesta que mejor te parezca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------|------------|---------------------|--------------------------|
| | Completamente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Bastante De acuerdo | Completamente de acuerdo |
| (VAR).38 Me considero con la capacidad suficiente para superar sin dificultades las asignaturas de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).39 Tengo confianza de poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).40 Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).41 Me siento muy preparado para resolver mis problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).42 Cuando me piden que haga trabajos o tareas en la casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).43 En mi rendimiento escolar me siento muy capaz de tener buenas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).44 Estoy convencido de poder hacer bien los exámenes de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).45 Siempre logro lo que me propongo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).46 Estoy seguro(a) de que iré a la Universidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).47 Confío en mí mismo a pesar de que me traten con discriminación(diferencia) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).48 Mi familia confía en mi inteligencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).49 Estoy orgulloso de mí familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | Nunca (1) | Casi nunca (2) | Algunas veces (3) | Muchas veces (4) | Casi Siempre (5) | Siempre (6) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| (VAR).50 En mi familia somos unidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).51 Entre las personas de mi familia nos apoyamos de verdad una a otras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).52 En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).53 En mi casa expresamos nuestras opiniones de manera frecuente y espontánea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).54 En mi familia a veces nos peleamos a golpes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).55 Si en la familia hay problemas, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).56 En mi familia nos esforzamos para respetar la privacidad de cada uno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).57 En mi familia se preocupan por mis calificaciones escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).58 En mi familia hablamos de temas político o sociales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).59 A mi casa vienen amigos a comer en casa, o nosotros los visitamos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).60 Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la música, deportes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).61 En mi casa rezamos en familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).62 En mi casa una sola persona toma las decisiones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).63 En mi casa se da importancia a cumplir las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).64 En mi casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones se mantengan limpias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).65 En mi familia cada persona sabe las tareas y responsabilidades que tienen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).66 En mi casa la mesa se recoge inmediatamente después de comer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | Nunca (1) | Casi nunca (2) | Algunas veces (3) | Muchas veces (4) | Casi Siempre (5) | Siempre (6) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| (VAR).67 En mi instituto paso el tiempo deseando que acabe la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).68 En el instituto “estoy en las nubes”, no entiendo al profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).69 En mi clase, los chicos y las chicas llegan a conocerse bien unos a otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).70 Los profesores dedican tiempo a hablar con los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).71 Los profesores ponen en ridículo a los alumnos por no saber la respuesta correcta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).72 En las clases siento miedo de opinar porque se burlan de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).73 Los profesores me dicen que puedo aprobar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).74 Cuando olvido algún material escolar en casa, estoy seguro que mis compañeros de clase me lo prestarán. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).75 En mi clase me siento creativo e inteligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).76 En mi Instituto me siento nervioso, porque tengo que sacar buenas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).77 Me esfuerzo por obtener las mejores notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).78 El profesor hace que se cumplan las normas establecidas en clases. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).79 El cumplimiento de las normas de mi clase dependen del buen o mal humor de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).80 Mis profesores expulsan a los compañeros fuera de clase si se portan mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).81 En general mis profesores son muy estrictos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).82 Los alumnos pueden ser castigados con el profesor por hablar cuando no deben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (VAR).83 Si un alumno no cumple una norma en clases, seguro que el profesor lo castigará. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

¡MUCHAS GRACIAS... ¡QUE TENGAS MUCHOS ÉXITOS EN TU VIDA!!

FICHA DE LAS ESCUELAS

1. NOMBRE DEL CENTRO: _____
2. DIRECCIÓN: _____
3. BARRIO: _____
4. NOMBRE DE LA PERSONA CONTACTO: _____
5. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA POBLACIÓN DEL CENTRO:

| CURSOS ENCUESTADOS | TOTAL DE ESTUDIANTES | NÚMERO DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES (NATIVOS) | NUMERO DE ESTUDIANTES DE ORIGEN INMIGRANTES |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |
| 8. | | | |
| 9. | | | |
| 10. | | | |
| 11. | | | |
| 12. | | | |

OBSERVACIONES GENERALES: _____

Estimado Experto

A continuación te presentamos unos Items que queremos validar a nivel de contenido. Destaca con una X en la dimensión a que corresponda.

Y una puntuación de 1 al 10 en su nivel de Relevancia y Claridad según tu opinión.

Recuerda que estamos evaluando*:

- El Clima Familiar
- El Clima de clase
- La percepción de AUTOEFICACIA
- Y el sentido de Identidad Cultural

La población serán adolescentes entre 12 a 16 años. Educación Secundaria. Tanto inmigrantes como Españoles.

Realmente agradecemos tu disposición y sentido crítico para este trabajo.

MUCHAS

GRACIAS

* Los conceptos de cada Dimensión están en el Glosario que te anexamos.

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| Muchas veces me da la impresión de que en mi casa estoy muy solo(a). | | | | | | | | | | | | | | | |
| Todos nos esforzamos mucho en ayudar en casa | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siento que en mi familia estamos muy unidos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa cada uno se traga sus propios sentimientos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia es difícil “desahogarse” cuando uno tiene un problema. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los miembros de mi familia nos enfrentamos (discutimos) uno con otros. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si en mi familia hay desacuerdos, todos nos enfrentamos para suavizar las cosas y mantener la paz. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia a veces nos peleamos a golpes. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia cada uno entra y sale de la casa y hace lo que quiera. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia nos comparamos continuamente para ver quien es el mejor. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia nos da lo mismo, hacer las cosas bien o mal. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa es muy importante el dinero que gana cada uno | | | | | | | | | | | | | | | |

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa, ver la televisión es más importante que leer. | | | | | | | | | | | | | | | |
| A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nuestra principal forma de divertirnos es viendo la televisión o escuchando música. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa rezamos en familia. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia no creemos ni en el cielo ni en el infierno. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia cada persona tiene ideas distintas, sobre lo que esta bien o mal. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los miembros de mi familia asisten con bastante regularidad a los cultos de la iglesia. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa somos muy ordenados y limpios. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones queden limpias. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona. | | | | | | | | | | | | | | | |

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| En mi casa el dinero no se administra con mucho cuidado | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia hay muy pocas normas que cumplir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| A menudo me paso el tiempo de las clases deseando que se acabe. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En la clase pongo realmente atención a lo que dice el profesor. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Muchas veces me distraigo en clases haciendo garabatos o pasándome notas con mis compañeros. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En esta clase tengo muchos amigos(as). | | | | | | | | | | | | | | | |
| A los compañeros de clases, les gustan ayudarse para hacer los deberes. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En esta clase he tardado mucho en tener amigos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siento que mis profesores tienen interés y preocupación por mis problemas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los profesores me tratan como si yo fuera un niño(a). | | | | | | | | | | | | | | | |

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| En esta clase tengo miedo a opinar y decir lo que pienso. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprendo siempre las explicaciones del profesor. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los profesores me explican cuando no comprendo las tareas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los profesores hacen que trabajemos en grupos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Me esfuerzo mucho para obtener las mejores notas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| A los demás alumnos no les importa las notas que tengo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| A veces, la clase se divide en grupos para competir por las notas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esta clase esta muy bien organizada. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los trabajos que se piden están claros y sé bien lo que tengo que hacer. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mis tareas están, con frecuencia, muy ordenadas y limpias. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los profesores explican cuáles son las normas de la clase. | | | | | | | | | | | | | | | |
| No estoy siempre seguro, de cuando algo va contra las normas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuando el profesor propone una norma, la hace | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| cumplir. | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| El profesor expulsa del aula al alumno que se porta mal. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los profesores “aguantan” mucho. | | | | | | | | | | | | | | | |
| a los profesores les agrada que los alumnos hagan tareas de su propia imaginación. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En esta clase, me siento en libertad de preparar mis propios proyectos | | | | | | | | | | | | | | | |
| Me aburro mucho en estas clase. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprendo todas mis asignaturas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los temas y contenidos de mis clases son fáciles para mí. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre hago mis deberes. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con frecuencia participo en clases. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En la escuela mi comportamiento es excelente. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con frecuencia discuto mucho en la escuela y con los profesores. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sé que todo me saldrá bien. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre meto la pata | | | | | | | | | | | | | | | |
| Todo lo que me propongo lo logro. | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| En encanta la forma de ser de mi padre-Madre. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estoy orgulloso de tener la familia que tengo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Quiero tener la profesión de mi padre (madre). | | | | | | | | | | | | | | | |
| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| En casa me dicen: “ que siempre meto la pata” | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por mi origen me rechazan los compañeros de clases. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los inmigrantes no se enteran de nada. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ser inmigrante es una desgracia en este país. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Por más que me esfuerzo no logro superarme. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si pudiera me gustaría cambiar mi apariencia física. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mis amigos siempre me dicen que soy muy inteligente. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con mis amigos me siento muy seguro de mi mismo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mis amigos me hacen sentir bien | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuando mi profesor(a) me habla en mal tono, me pongo triste. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Para mis padres soy un joven muy bueno. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mi familia espera que yo asista a la Universidad. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Quiero ser famoso | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pienso siempre en ser rico. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Quiero ser un profesional universitario. | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| Con frecuencia no tengo ganas de estudiar. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Las clases me aburren mucho. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con frecuencia prefiero estar solo. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| Me enfermo con mucha frecuencia. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En la actualidad practico un deporte y me gusta. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con frecuencia me siento con miedo y nervioso. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuando suspendo un examen no me importa. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre estoy de muy buen humor | | | | | | | | | | | | | | | |
| Me encanta cantar, bailar, divertirme. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia hablamos varios idiomas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con frecuencia nos comunicamos en la lengua de mi madre. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prefiero escuchar música en idiomas diferente al castellano. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mis mejores amigos son españoles. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prefiero las personas de mi propio país como amigos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los chicos y chicas Españolas me aceptan completamente. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi familia acostumbramos a ir a las fiestas de nuestra tierra. | | | | | | | | | | | | | | | |
| En mi casa se oye música no española. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los amigos nuestros no son españoles. | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Las fiestas Navideñas son diferentes en el país de mis padres. | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconozco la bandera del país de mis padres. | | | | | | | | | | | | | | |

| Items | Clima Familiar | | | Clima de Clase | | | | Identidad cultural | | Autoeficacia | | | | Relevancia | Claridad |
|----------------------------------------------------------------|----------------|---|---|----------------|----|----|----|--------------------|---|--------------|---|----|----|------------|----------|
| | R | D | E | R | A. | E. | C. | E | I | D | V | PV | EF | 1 al 10 | 1 al 10 |
| Me sé el himno Nacional del país de mis padres. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si volviera a nacer me gustaría que fuera en España. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prefiero la Vida de Los Estados Unidos. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Me gusta más el país de mis padres y abuelos fuera de España. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Si alguna vez me caso me gustaría con una persona de mi origen | | | | | | | | | | | | | | | |

