

## **SOCIALIZACIÓN EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS INMIGRANTES MAGREBÍES**

**Benito León del Barco**

**Elena Felipe Castaño**

**Teresa Gómez Carroza**

**Margarita Gozalo Delgado**

**Carlos Latas Pérez**

Universidad de Extremadura

### **RESUMEN:**

Más de un 6% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como Madrid, Baleares, Navarra, la Rioja, Murcia, Canarias, Valencia, Cataluña y Aragón. En nuestra Comunidad en el curso pasado 2004-2005, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, hubo un 2,3% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 2,3% en Primaria y un 1,6% en ESO. El 53% del total de alumnos inmigrantes procede de África, principalmente Marruecos. En la zona de Campo Arañuelo donde hemos ubicado nuestro estudio, la mayor parte de la población inmigrante es marroquí, proceden de Oujda, provincia del noreste de Marruecos,

En los últimos años se ha incrementado la desigualdad de los alumnos extranjeros con respecto a los autóctonos, especialmente con los alumnos de origen africano magrebí, que en los últimos años han aumentado en un 90% su presencia en los centros públicos. El objetivo de este trabajo es obtener información a fondo sobre las necesidades educativas que presentan y demandan los alumnos inmigrantes magrebíes de nuestra comunidad. Un conocimiento preciso y detallado de este alumnado resulta imprescindible para adoptar las decisiones correspondientes y mejorar la atención a la diversidad. Es evidente que los resultados académicos de los alumnos inmigrantes en general y de los magrebíes en particular son inferiores a los del autóctono, por eso nos hemos centrado en el análisis de un factor clave, la sociabilidad, puesto

que estos alumnos son los que presentan mayores problemas de adaptación. Diferentes estudios españoles (Rodríguez, Romero, Luque y Rocío, 2002; Siguan, 1998; Díaz-Aguado y Baraja 1993; Baraja, 1992) demuestran como los alumnos inmigrantes presentan problemas de adaptación social y un peor status social.

**PALABRAS CLAVES:** Alumnos, inmigrantes, sociabilidad, inclusión, educación.

## 1. INTRODUCCIÓN.

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

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

En nuestra Comunidad en el curso pasado 2004-2005, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, hubo un 2,3% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 2,3% en Primaria y un 1,6% en ESO. El 53% del total de alumnos inmigrantes procede de África, principalmente Marruecos. En la zona de Campo Arañuelo donde hemos ubicado nuestro estudio, la mayor parte de la población inmigrante es marroquí, proceden de Oujda, provincia del noreste de Marruecos, limítrofe con Argelia, una de las más desfavorecidas en un país con una renta 12 veces inferior a la española. No es de extrañar, que un alto porcentaje de los inmigrantes marroquíes sea analfabeto en su propia lengua. Los primeros marroquíes llegaron en la década de los ochenta, posteriormente con las reagrupaciones familiares los niños empezaron a llenar las aulas. Estos niños constituyen hoy el 80% del total de alumnos inmigrantes en la región del Campo Arañuelo.

Después de los recientes acontecimientos en París, donde una oleada de violencia callejera ha incendiado material y simbólicamente el modelo de integración que Francia pensaba haber consolidado en 30 años de experiencia con la inmigración magrebí, hoy es más urgente que nunca educar en la tolerancia y se hace necesario aplicar sistemas pedagógicos y recursos adecuados. Compartimos la idea de Díaz-Aguado (2003) de que nuestra sociedad vive cambios muy rápidos e intensos que necesitan de innovaciones

educativas y pedagógicas que ayuden a luchar contra la exclusión, favorecer la integración y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos.

En los últimos años se ha incrementado la desigualdad de los alumnos extranjeros con respecto a los autóctonos, especialmente con los alumnos de origen africano magrebí, que en los últimos años han aumentado en un 90% su presencia en los centros públicos. Estos alumnos son los que presentan mayores problemas de adaptación. Diferentes estudios españoles (Rodríguez, Romero, Luque y Rocio, 2002; Siguan, 1998; Díaz-Aguado y Baraja 1993; Baraja, 1992) demuestran como los alumnos inmigrantes presentan problemas de adaptación social, un peor status social, bajo autoconcepto y por tanto un bajo rendimiento académico. Se precisan medidas educativas que compensen la desigualdad en la que los alumnos inmigrantes se encuentran, pero entendiendo esa desigualdad no como un problema sino como un reto.

La sociabilidad es, para Shaffer (2002), un término que describe la disposición de un niño a abordar interacciones sociales con otros y buscar su atención o aprobación. En la escuela, al igual que en otros ámbitos, el joven prefiere el contacto con sus iguales a relacionarse con personas de otras generaciones. En la adolescencia existe una identificación total con el grupo y, por tanto, la integración de los adolescentes y jóvenes inmigrantes va a depender ante todo de las actitudes de rechazo. Para Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) el alumno inmigrante debe alcanzar objetivos académicos, pero también objetivos sociales. El ser popular, la consideración hacia los demás, el autocontrol en las relaciones sociales, la adquisición de habilidades sociales que eviten el retraimiento social y la timidez, un buen comportamiento en clase son ejemplos de logros sociales que el alumno inmigrante debe conseguir con el objeto de favorecer su inclusión y evitar la inadaptación social. Las relaciones sociales adecuadas con los compañeros constituyen una de las mejores oportunidades para el desarrollo de la competencia social y fuente de apoyo emocional. Investigaciones de las últimas décadas demuestran claramente que las relaciones entre los alumnos influyen de forma decisiva sobre aspectos como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización del punto de vista, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general. (Johnson, 1981). Por el contrario, unas relaciones de rechazo son la causa de estrés y de problemas de inadaptación social.

El objetivo de este trabajo es obtener información a fondo sobre las necesidades educativas que presentan y demandan los alumnos inmigrantes magrebíes de nuestra comunidad con el objeto de mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos. Un conocimiento preciso y detallado de este alumnado resulta imprescindible para adoptar las decisiones correspondientes. Es evidente que los resultados académicos de los alumnos inmigrantes en general y de los magrebíes en particular son inferiores a los del autóctono, por eso nos hemos centrado en el análisis de un factor

clave, la sociabilidad. Para Clemente, Albiñana y Doménech (1999) la desadaptación escolar, tanto social como académica está relacionada con el rendimiento escolar.

## 2. MÉTODO.

### Muestra.

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

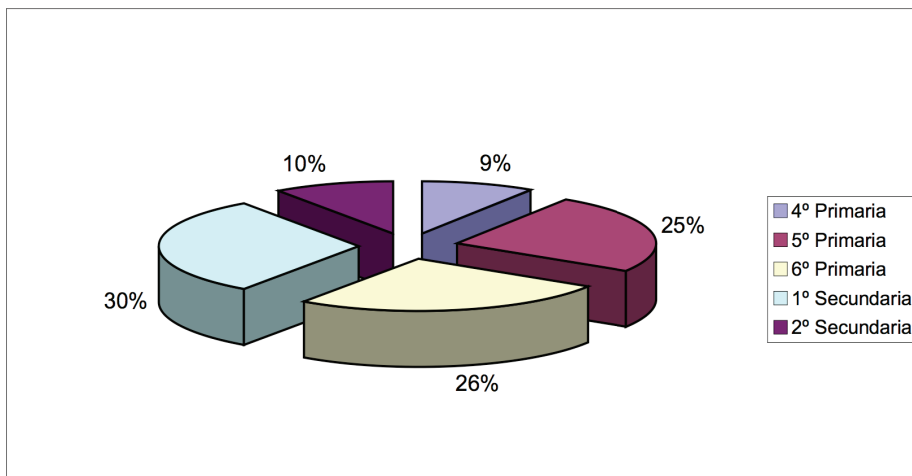
**Tabla 1. Porcentaje de alumnos inmigrantes y autóctonos según el sexo.**

		Origen del alumno		
			Inmigrante	Autóctono
Sexo de los alumnos	Mujer	n	51	62
		%	45,1%	54,9%
	Varón	n	41	64
		%	39,0%	61,0%

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

### Instrumentos.

Hemos utilizado el instrumento BAS- 3 de Silva y Martorell (1989). *El BAS-3 (Batería de socialización, en formato de autoevaluación)* se compone de 5 escalas de socialización: 1. Consideración hacia los demás, con 14 elementos detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados. 2. Autocontrol en las relaciones sociales, se compone de 14 elementos recoge una dimensión que representa en su polo positivo acatamiento de normas y reglas sociales que facilitan la convivencia y el respeto, y en el polo negativo, conducta agresivas. 3. Retraimiento social, con 14 elementos detecta aislamiento de los demás. 4. Ansiedad social/timidez, con 12 elementos en las cuales se detecta manifestaciones de ansiedad unidas a reacciones de timidez. 5. Liderazgo, con 12 elementos, se detecta popularidad, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

**Figura 1. Porcentajes de alumnos por curso.**

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

### 3. RESULTADOS.

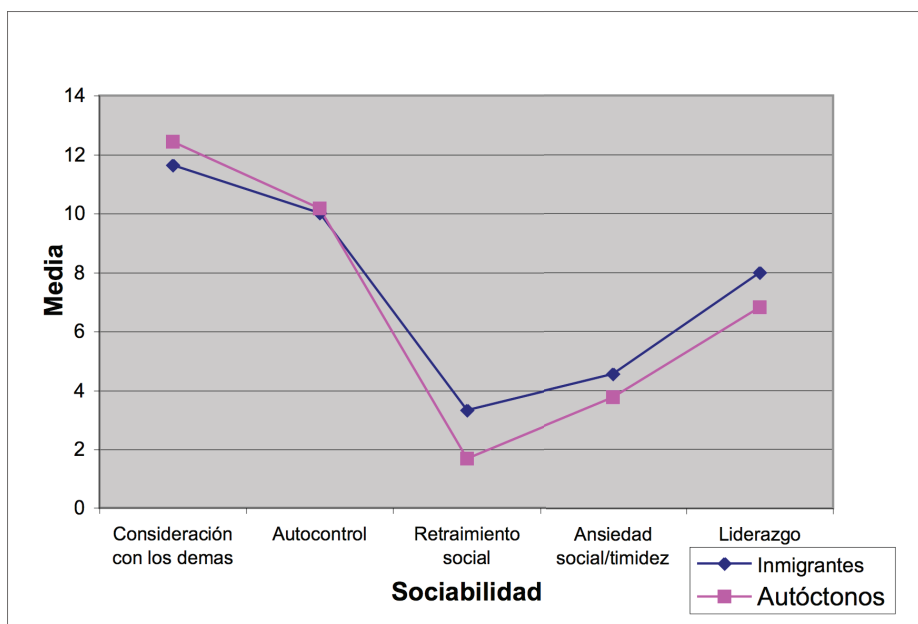
En primer lugar vamos a presentar los resultados en la variable sociabilidad en la muestra de alumnos inmigrantes. Para comprobar si existían diferencias significativas en la variable sociabilidad según el sexo de los alumnos inmigrantes, sometimos los datos a la prueba T-Student. Como podemos apreciar en la Tabla 2, hemos encontrado diferencias en la variable "autocontrol relaciones". Las mujeres magrebíes puntúan más alto que los chicos, lo que implican un mayor acatamiento de normas y reglas sociales que facilitan la convivencia y el respeto. No hemos encontrado diferencias significativas en la variable sociabilidad asociadas a la edad.

A continuación vamos a analizar la existencia de diferencias entre los alumnos inmigrantes y autóctonos. En la figura 2 podemos observar las puntuaciones medias en la variable sociabilidad.

**Tabla 2. Resultados de la prueba T-Student. Diferencias entre varones y mujeres inmigrantes en las puntuaciones de la variable sociabilidad.**

	Sexo de los alumnos	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>Consideración con los demás</b>	Mujer	48	11,85	2,114	0,886	82	0,378
	Varón	36	11,36	2,987			
<b>Autoncontrol relaciones</b>	Mujer	49	10,59	2,071	2,396	60,72	<b>0,020*</b>
	Varón	36	9,25	2,852			
<b>Retraimiento social</b>	Mujer	46	3,04	2,529	-1,239	80	0,219
	Varón	36	3,72	2,374			
<b>Ansiedad social/timidez</b>	Mujer	46	5,00	2,789	1,678	83	0,097
	Varón	39	4,03	2,518			
<b>Liderazgo</b>	Mujer	47	8,04	1,933	0,217	82	0,829
	Varón	37	7,95	2,134			

\* No se han asumido varianzas iguales

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

En la tabla 3 constatamos la existencia de diferencias significativas en ansiedad social, consideración hacia los demás y retraimiento social. Los alumnos inmigrantes se sentirían más aislados y tímidos lo que explica una menor sensibilidad

social y preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados. Por último, y tal vez por un efecto de discapacidad, los alumnos inmigrantes se sienten más líderes que los autóctonos.

**Tabla 3. Resultados de la prueba T-Student. Diferencias entre alumnos inmigrantes y autóctonos en las puntuaciones de la variable sociabilidad.**

	Origen Alumnos	N	Media	Desviación tip.	t	gl	Sig. (bilateral)																																												
<b>Consideración con los demás</b>	Inmigrantes	84	11,64	2,520	-2,406	149,9	<b>0,017*</b>																																												
	Autóctonos	120	12,43	1,969				<b>Autoncontrol relaciones</b>	Inmigrantes	84	10,02	2,507	-0,364	204	0,716	Autóctonos	120	10,17	2,908	<b>Retraimiento social</b>	Inmigrantes	84	3,34	2,471	5,031	147,1	<b>0,000*</b>	Autóctonos	120	1,70	1,960	<b>Ansiedad social/timidez</b>	Inmigrantes	84	4,55	2,697	2,140	207	<b>0,033</b>	Autóctonos	120	3,76	2,596	<b>Liderazgo</b>	Inmigrantes	84	8,00	2,012	3,970	205	<b>0,000</b>
<b>Autoncontrol relaciones</b>	Inmigrantes	84	10,02	2,507	-0,364	204	0,716																																												
	Autóctonos	120	10,17	2,908				<b>Retraimiento social</b>	Inmigrantes	84	3,34	2,471	5,031	147,1	<b>0,000*</b>	Autóctonos	120	1,70	1,960	<b>Ansiedad social/timidez</b>	Inmigrantes	84	4,55	2,697	2,140	207	<b>0,033</b>	Autóctonos	120	3,76	2,596	<b>Liderazgo</b>	Inmigrantes	84	8,00	2,012	3,970	205	<b>0,000</b>	Autóctonos	120	6,82	2,154								
<b>Retraimiento social</b>	Inmigrantes	84	3,34	2,471	5,031	147,1	<b>0,000*</b>																																												
	Autóctonos	120	1,70	1,960				<b>Ansiedad social/timidez</b>	Inmigrantes	84	4,55	2,697	2,140	207	<b>0,033</b>	Autóctonos	120	3,76	2,596	<b>Liderazgo</b>	Inmigrantes	84	8,00	2,012	3,970	205	<b>0,000</b>	Autóctonos	120	6,82	2,154																				
<b>Ansiedad social/timidez</b>	Inmigrantes	84	4,55	2,697	2,140	207	<b>0,033</b>																																												
	Autóctonos	120	3,76	2,596				<b>Liderazgo</b>	Inmigrantes	84	8,00	2,012	3,970	205	<b>0,000</b>	Autóctonos	120	6,82	2,154																																
<b>Liderazgo</b>	Inmigrantes	84	8,00	2,012	3,970	205	<b>0,000</b>																																												
	Autóctonos	120	6,82	2,154																																															

\* No se han asumido varianzas iguales

#### 4. DISCUSIÓN.

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

Hemos encontrado diferencias significativas en las variables “Consideración hacia los demás”, “Retraimiento social” y “Ansiedad social/timidez”. Nuestros datos evidencian en los alumnos inmigrantes unas interacciones sociales escasas y un nivel de integración menor. Los alumnos inmigrantes se perciben con dificultades para conseguir y mantener amigos, se sienten aislados y tímidos lo que explica una menor sensibilidad social y preocupación por los demás. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) con una muestra de 61

alumnos inmigrantes y 24 autóctonos con edades comprendidas entre los 8 y 13 años. Sin embargo, al igual que sus resultados los nuestros también son diferentes a los encontrados por Siguan (1998) en cuatro centros de la Comunidad de Madrid y cuatro centros educativos de Cataluña donde los alumnos inmigrantes mostraban una plena y satisfactoria integración en la escuela y en la relación con sus compañeros.

En cuanto al liderazgo nos llama la atención que los alumnos inmigrantes obtengan mejores puntuaciones que los autóctonos. Los inmigrantes tienen más confianza en sí mismo, espíritu de servicio, iniciativa y se sienten populares. Seguramente se deba a un efecto de discapacidad social. En el estudio de Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) se constatan diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos. Hemos utilizado la misma Batería de socialización, nosotros en formato de autoevaluación y ellos en formato para profesores.

En general los resultados de nuestro estudio manifiestan en la muestra de alumnos inmigrantes problemas de adaptación social, de competencias sociales y, por tanto, de inclusión social. La institución escolar no puede permanecer impasible y debe responder a las necesidades educativas de los alumnos que provienen de otras culturas y países. Se trata de la inclusión de los inmigrantes, los cuales se sitúan en situación de desventaja con respecto a sus compañeros. La Educación Intercultural se impone como una necesidad para atender a cualquier población diversa en culturas, religiones, costumbres. Según el Preámbulo Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación “En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiéndole al sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficiarios del sistema”

Para conseguir en el aula un clima relacional que favorezca las relaciones sociales, la confianza mutua, la aceptación, el respeto y evitemos la sensación de aislamiento y timidez de los alumnos inmigrantes, nos inclinamos por metodologías de enfoque socioafectivo y de estilo cooperativo. El enfoque socioafectivo contribuye a la adquisición de competencias sociales, ya que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los alumnos. Con relación al estilo cooperativo, Allport (1962) señala que la convivencia de diversos grupos raciales en un mismo lugar, por ejemplo el aula, es compleja y potencialmente conflictiva. Solamente habrá un cambio favorable en las actitudes y en la atracción interpersonal, si el contacto entre miembros de grupos distintos estimula la interdependencia, la cooperación, la relación igualitaria entre ellos y el conocimiento de detalles sobre los miembros del “otro grupo”. Parece ser que las técnicas de aprendizaje cooperativo cumplen con estas condiciones y sería una metodología esencial para



mejorar las relaciones interétnicas en el ámbito educativo. Las investigaciones realizadas, desde hace casi tres décadas, sobre los efectos del aprendizaje cooperativo, han encontrado consistentemente que éstas técnicas mejoran las relaciones humanas en grupos heterogéneos debido a diferencias interétnicas. (Devries y Edwards, 1974; Slavin, 1978 y Slavin y Cooper, 1999).

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1954)
- Baraja, A. (1992). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- Clemente, A., Albiñana, P. y Doménech, F. (1999). Escala de valoración del profesor I-S. *Anales de Psicología*, 15, 233-238.
- Defensor del Pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Devries, D.L y Edwards, K.J. (1974). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 4, 307-318.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: Cide.
- Fundación de las Cajas de Ahorro (2003). Inmigración en España. *Papeles de Economía Española*, nº 98.
- Johnson, D.W. (1981). Social psychology. En F.M Farley y M.J Gordon (Eds.). *Psychology and education. The state of the union* (pp. 256-297). Berkeley, California: McCutchan.
- LEY 9/1999, de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación.
- Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: International Thomson Editores.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.

- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *BAS-3, Bateria de socialización (Autoinforme)*. Madrid: TEA.
- Slavin, R.E. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- Slavin, R.E. y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Trianes, V., De la Morena, M.L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.