

Análisis de características sociales en una muestra de alumnos inmigrantes magrebíes extremeños (España)

Analysis of social characteristics in a sample of North African immigrant students Extremadura

Benito León del Barco
Universidad de Extremadura
bleon@unex.es

Resumen:

Más de un 9,4% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como La Rioja (15,1%), Baleares (14,4%), Madrid (13,9%), Cataluña (12,4%), Murcia (12,2%) y Comunidad Valenciana (12%). En cuanto al origen de procedencia un 29,2% son europeos, un 19,4% son africanos, mayoritariamente magrebíes, y un 41,95 provienen de América del Sur. En nuestra Comunidad de Extremadura, según los últimos datos disponibles de Estadística Educativa (2006), había un 2,9% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 3,3% en Primaria y un 2,3% en ESO. Procediendo el 60% del total de alumnos inmigrantes de África, principalmente de 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 colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes magrebíes es el más vulnerable, hacia este colectivo se mantienen las actitudes más negativas y, por tanto, el riesgo de exclusión puede generar problemas emocionales y de inadaptación social. Para Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) el alumno inmigrante debe alcanzar objetivos académicos, pero también objetivos sociales. La finalidad de este trabajo es obtener información sobre las características sociales de los alumnos inmigrantes magrebíes. 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.

Abstract:

More than 9.4% of the Spanish school students are foreigners, the percentage rising in communities such as La Rioja (15,1%), Baleares (14,4%), Madrid (13,9%), Catalonia (12, 4%), Murcia (12,2%) and Valencia (12%). With regard to national origin is 29,2% European, 19,4% are African, mostly North Africans, and from 41,95 South America. In our region of Extremadura, the latest data available for Education Statistics (2006), had 2,9% of immigrant students in Child, another 3,3% in primary and 2,3% in ESO. Proceeding to 60% of immigrant students from Africa, mainly Morocco. In the area of Campo Arañuelo where we have located our study, most of the immigrant population is Moroccan, came from Oujda, Morocco's northeastern province.

In recent years it has increased inequality of foreign students with respect to the locals, especially students of African Maghreb in recent years have increased by 90% its presence in public schools. The group of North African immigrant students is the most vulnerable, against this group are held more negative attitudes and, therefore, the risk of exclusion can lead to emotional and social maladjustment. To Trianes, De la Morena and Munoz (1999), immigrant students must meet academic goals, but also social objectives. The aim of this paper is to obtain information on the social characteristics of North African immigrant students. Being popular, consideration for others, self in social relationships, acquiring social skills that prevent social withdrawal and shyness, a good behavior in class are examples of social gains that the immigrant student must achieve in order to promote inclusion and prevent social maladjustment.

Palabras claves:

Socialización, inmigrantes, actitudes, alumnos.

Key Words:

Socialization, immigrants, attitudes, pupils.

Introducción

Los desplazamientos de la población de una delimitación geográfica a otra por motivos económicos, sociales, políticos...han sido una constante en la historia del ser humano. España ha pasado en los últimos años de ser una nación de emigrantes a ser un país receptor de inmigrantes. En 1914, al inicio de la I Guerra Mundial, un total de tres millones de españoles emigraron, el 80% a América y casi dos millones emigran en las décadas de los 50, 60 y 70 a países europeos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, el año pasado había un total de 4,5 millones de inmigrantes residentes en nuestro país, casi el 10% del total de la población. Estos fuertes flujos migratorios se mantendrán hasta el año 2011 (800.000 nuevas entradas por año frente a 175.000 salidas).

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 y alumnas no autóctonos, en el momento de realizar los trabajos de campo en el 2001, se había pasado a 123.948. En el curso 2007-2008, según datos del MEC, son aproximadamente unos 695.190 los alumnos y alumnas inmigrantes matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias. Suponen, con relación al curso anterior 2006-2007, un incremento de 85.579. En la figura 1, podemos ver el número de alumnos y alumnas inmigrantes por niveles.

En general, los procesos de reagrupamiento familiar, entre otras razones, han propiciado un aumento notable de alumnos y alumnas de diferentes orígenes, lenguas y culturas en nuestras aulas (Navarro y Huguet, 2006). Más de un 9,4% de los alumnos de las escuelas españolas son extranjeros, elevándose este porcentaje en comunidades como La Rioja (15,1%), Baleares (14,4%), Madrid (13,9%), Cataluña (12,4%), Murcia (12,2%) y Comunidad Valenciana (12%). En cuanto al origen de procedencia un 29,2% son europeos, un 19,4% son africanos, mayoritariamente magrebíes, y un 41,95 provienen de América del Sur. En nuestra Comunidad de Extremadura, según los últimos datos disponibles de Estadística Educativa (2006), había un 2,9% de alumnos inmigrantes en Infantil, otro 3,3% en Primaria y un 2,3% en ESO. Procediendo el 60% del total de alumnos inmigrantes de África, principalmente de Marruecos. El 53% del total de alumnos inmigrantes procede de África, principalmente Marruecos.

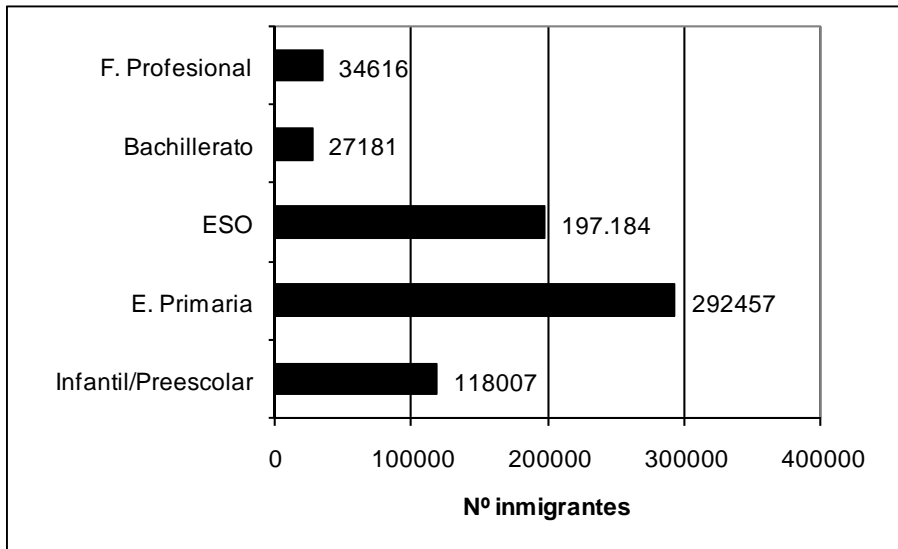


Figura 1. Número de inmigrantes matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias. Fuente Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Datos y cifra curso 2008/09*. Madrid.

En los últimos años se ha incrementado la desigualdad de los alumnos y alumnas extranjeros con respecto a los autóctonos, especialmente con los de origen africano magrebí, que han aumentado en un 90% su presencia en los centros públicos. Estos alumnos y alumnas 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 estudiantes inmigrantes presentan problemas de adaptación social, un peor status social y bajo autoconcepto. 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 estudiantes 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 y el proceso de socialización en general (Johnson, 1981).

¿Qué mecanismo media en las relaciones sociales entre los estudiantes autóctonos y los inmigrantes? Sin duda, las actitudes que los primeros mantengan hacia los segundos. La actitud es una tendencia o disposición psicológica, de carácter aprendido, que se expresa mediante una evaluación favorable o desfavorable; es producto y resumen de todas las experiencias del sujeto. En general, unas relaciones de rechazo, basadas en las actitudes y el prejuicio, son la causa del estrés y de los problemas de inadaptación social en los alumnos y alumnas inmigrantes.

¿Qué colectivo de inmigrantes es el más vulnerable? Si nos centramos en los dos más numerosos, iberoamericanos y africanos (magrebíes), las investigaciones revelan unas actitudes más negativas hacia los inmigrantes magrebíes que hacia los iberoamericanos, este hecho responde a una distancia cultural e histórica más cercana a estos últimos. Sin duda alguna, la imagen de tercermundismo, atraso y escasa civilización que nos llega por los medios de comunicación de las culturas norteafricanas, no ayuda a tener valoraciones más positivas. Este grupo no goza de buena imagen en países de nuestro entorno, por ejemplo, estudios realizados en Francia señalan que es uno de los grupos que despiertan mayores actitudes negativas: el 40% de los franceses declara sentir cierta antipatía por los magrebíes.

Investigaciones llevadas a cabo en España (Barómetro del CIS, 2002-2003; Calvo Buezas, 2003 e Informe del Defensor del Pueblo sobre la “Escolarización del alumno inmigrante”, 2003), demuestran que las actitudes más negativas se tienen hacia el grupo de inmigrantes magrebíes. La encuesta realizada el año 2008, a 10507 chavales de 13 a 19 años, por el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense pone de manifiesto que el grupo moros/árabes es el más rechazado. Concretamente, a la cuestión “*Por grupos, echarías de España a...*”, un 39,1% de los escolares encuestados eligió a los moros/árabes, un 27,4% a los gitanos y un 24,7% a los latinoamericanos. Otros estudios sobre estereotipos muestran que el grupo más rechazado en España es el gitano, seguido de los magrebíes y de los inmigrantes subsaharianos, mientras que los latinoamericanos son los menos rechazados.

León, Felipe, Gómez, Gozalo y Latas (2007) con una muestra de 474 estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y 15 años, verifican la existencia de actitudes más positivas por parte de los estudiantes autóctonos hacia los alumnos y alumnas inmigrantes iberoamericanos, y menos hacia

los magrebíes. En la figura 2 podemos ver las puntuaciones de los factores donde se encontraron diferencias significativas.

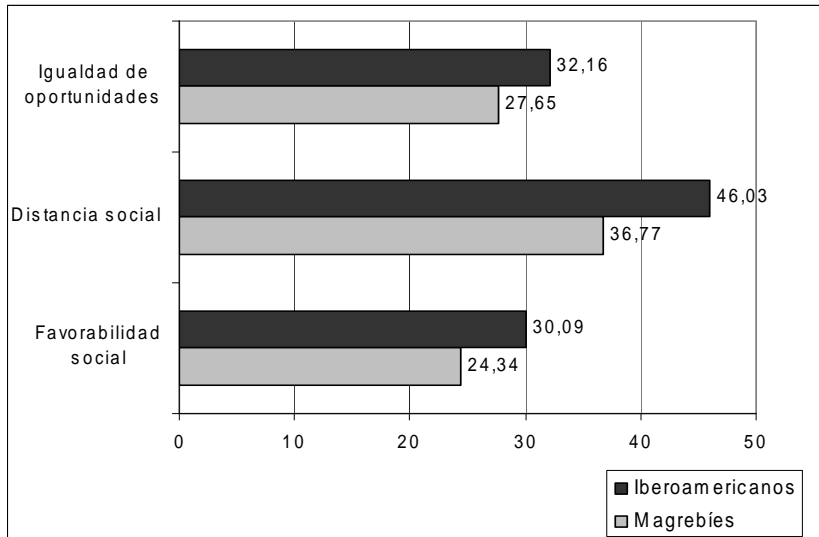


Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos autóctonos en los factores de la “Escala de Actitudes hacia el Alumno Inmigrante”.

El primer factor “*Favorabilidad social*” se refiere a una dimensión evaluativa en la que se hace referencia a la confianza o la calidad de las relaciones humanas que se pueden esperar del trato con los alumnos y alumnas inmigrantes (alegres, guapos, trabajadores, limpios, inteligentes, pacíficos...). El segundo factor “*Distancia social*” se refiere a situaciones de intimidad próximas (Compartir objetos, asistir juntos a un campamento, compartir una tienda, el asiento en un autobús...). El tercer factor “*Principios y políticas de igualdad*” se refiere a principios de igualdad de oportunidades y de políticas de implementación de principios igualitarios (Ayudas para casas, elegir carreras y trabajos, ocupar cargos directivos...).

El colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes magrebíes es el más vulnerable, hacia este colectivo se mantienen las actitudes más negativas y, por tanto, el riesgo de exclusión puede generar problemas emocionales y de inadaptación social. Para Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) el alumno inmigrante debe alcanzar objetivos académicos, pero también objetivos sociales.

El objetivo de este trabajo es obtener información sobre las características sociales de los alumnos inmigrantes magrebíes. 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 las mejores oportunidades para el desarrollo de la competencia social y fuente de apoyo emocional.

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, 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.

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.

		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%

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

En la figura 3, 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.

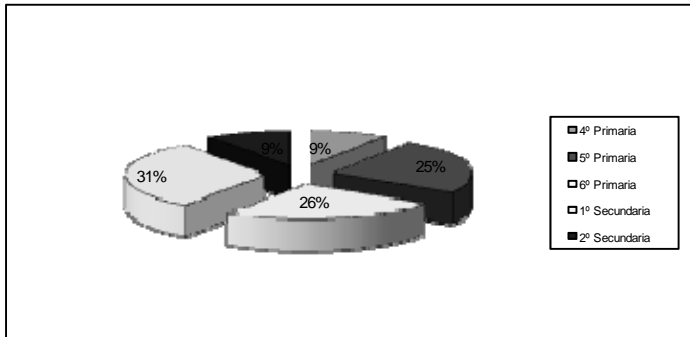


Figura 3. Porcentajes de alumnos por curso.

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.

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

escalas Consideración con los demás y Retraimiento social, las cuales deben tomarse con cautela para estudios longitudinales.

Resultados.

En primer lugar vamos a presentar los resultados en 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.

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

Tabla 2. Resultados de la prueba T-Student. Diferencias entre varones y mujeres inmigrantes en las puntuaciones de la variable sociabilidad.* No se han asumido varianzas iguales

A continuación vamos a analizar la existencia de diferencias entre los alumnos inmigrantes y autóctonos. En la figura 4 podemos observar las puntuaciones medias en la variable sociabilidad.

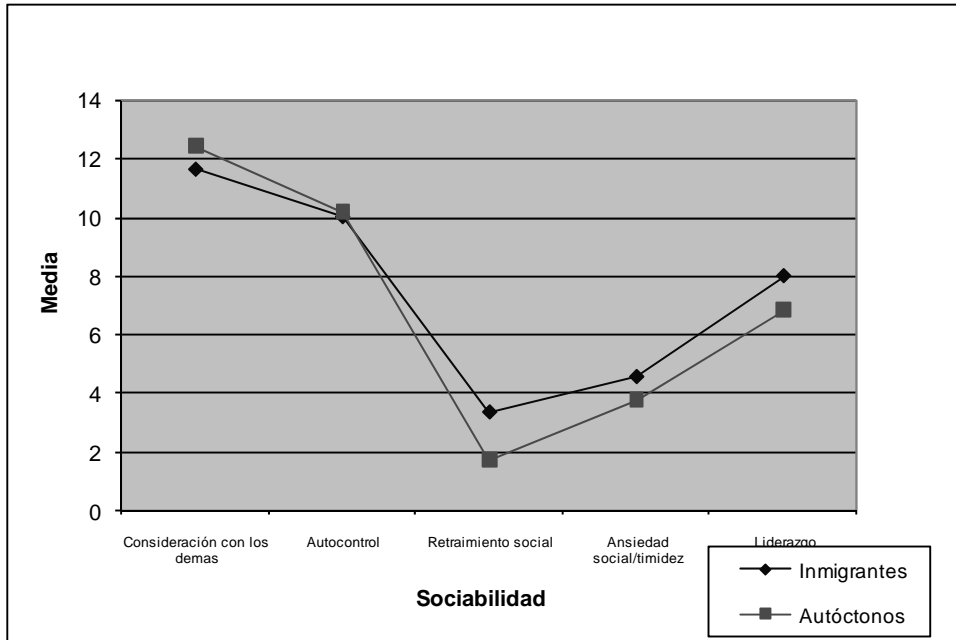


Figura 4. Puntuaciones medias en la variable sociabilidad según origen de los alumnos.

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 deseabilidad, los alumnos inmigrantes se sienten más líderes que los autóctonos.

	Origen Alumnos	N	Media	Desv. típ.	t	gl	Sig. (bilateral)																																												
Consideración con los demás	Inmigrantes	84	11,64	2,52	-2,406	149,9	0,017*																																												
	Autóctonos	120	12,43	1,96				Autocontrol relaciones	Inmigrantes	84	10,02	2,50	-0,364	204	0,716	Autóctonos	120	10,17	2,90	Retraimiento social	Inmigrantes	84	3,34	2,47	5,031	147,1	0,000*	Autóctonos	120	1,70	1,96	Ansiedad social/timidez	Inmigrantes	84	4,55	2,69	2,140	207	0,033	Autóctonos	120	3,76	2,59	Liderazgo	Inmigrantes	84	8,00	2,01	3,970	205	0,000
Autocontrol relaciones	Inmigrantes	84	10,02	2,50	-0,364	204	0,716																																												
	Autóctonos	120	10,17	2,90				Retraimiento social	Inmigrantes	84	3,34	2,47	5,031	147,1	0,000*	Autóctonos	120	1,70	1,96	Ansiedad social/timidez	Inmigrantes	84	4,55	2,69	2,140	207	0,033	Autóctonos	120	3,76	2,59	Liderazgo	Inmigrantes	84	8,00	2,01	3,970	205	0,000	Autóctonos	120	6,82	2,15								
Retraimiento social	Inmigrantes	84	3,34	2,47	5,031	147,1	0,000*																																												
	Autóctonos	120	1,70	1,96				Ansiedad social/timidez	Inmigrantes	84	4,55	2,69	2,140	207	0,033	Autóctonos	120	3,76	2,59	Liderazgo	Inmigrantes	84	8,00	2,01	3,970	205	0,000	Autóctonos	120	6,82	2,15																				
Ansiedad social/timidez	Inmigrantes	84	4,55	2,69	2,140	207	0,033																																												
	Autóctonos	120	3,76	2,59				Liderazgo	Inmigrantes	84	8,00	2,01	3,970	205	0,000	Autóctonos	120	6,82	2,15																																
Liderazgo	Inmigrantes	84	8,00	2,01	3,970	205	0,000																																												
	Autóctonos	120	6,82	2,15																																															

Tabla 3. Resultados de la prueba T-Student. Diferencias entre alumnos inmigrantes y autóctonos en las puntuaciones de la variable sociabilidad.*
No se han asumido varianzas iguales

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 deseabilidad 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; Díaz-Aguado, 2003).

Referencias bibliográficas.

- Allport, G. W. (1962): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. [1954]
- Baraja, A. (1992): *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos, un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- Calvo Buezas, T. (2003): *Juventud e interculturalidad: los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*. Fundación Centra. Documento de trabajo S2003/05.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2000-2003): *Barómetros de opinión*, estudios 2398, 2409, 2459 y 2511.
- Consejería de Educación. (2006): *Estadística educativa*. Mérida: Junta de Extremadura.
- 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.
- Instituto Nacional de Estadística (2007): *Encuesta nacional de inmigrantes 2007*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- 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.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gozalo, M. y Latas, C. (2007): "Scale of attitudes of schoolchildren towards immigrant pupils" *European Journal Psychology of Education*. 22 (4), 439-454.
- LEY 9/1999, de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008): *Datos y cifras curso 2008/09*. Madrid.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006): "Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación". *C & E: Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.

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

Biografía del autor

Licenciado en Psicología. Doctor por la Universidad de Extremadura. Máster en Modificación de Conducta por la UNED. Profesor Titular de Psicología de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Estancias docentes en la Universidad de Évora, Florencia y Roma. Con numerosas publicaciones sobre el aprendizaje cooperativo, multiculturalidad en el aula, actitudes hacia la inmigración y acoso escolar. Actualmente, es coordinador del Grupo de Investigación en Psicología Educativa y Social (GIPES) de la Universidad de Extremadura y miembro colaborador del Centro de Investigaçao en Educaçao e Psicologia de la Universidad de Évora.

Recibido: 18 de Agosto de 2010.

Aceptado: 12 de Noviembre de 2010.